

قراءات فى
علم النفس الإيجابى

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

دكتور
الفرحاتى السيد محمود



مكتبة الأنجلو المصرية

قراءات فى
علم النفس الإيجابى

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

دكتور

الفرحاتى السيد محمود

المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوي



مكتبة الأنجلو المصرية

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إعداد الهيئة المصرية العامة لدار الكتب
والوثائق القومية ، إدارة الشئون الفنية .

محمود ، الفرحاتى السيد .

العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

تأليف : الفرحاتى السيد محمود . - ط ١ . -

القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٩ .

٤٢٤ ص ، ١٧ × ٢٤ سم

١ - علم النفس التربوى

أ - العنوان

رقم الإيداع : ١٣٧٤٦

ردمك : ٥-٢٦١٨-٠٥-٩٧٧ تصنيف ديوى : ٣٧٠.١٥

المطبعة : محمد عبد الكريم حسان

تصميم غلاف : ماستر جرافيك

الناشر : مكتبة الانجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد

القاهرة - جمهورية مصر العربية

ت : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ؛ ف : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)

E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com

Website : www.anglo-egyptian.com

إلى ..

زهرة حياتي ..

وامتداد أثرى ..

"ابنتي إيمان" ..

فهرس المحتويات

٣	الإهداء
٧	تقديم الكتاب

الباب الأول

العجز المتعلم "البدايات والمفهوم"

١٣	- مفهوم العجز المتعلم
٢٠	- العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية
٢٧	- مكونات العجز المتعلم
٢٨	- خصائص الأفراد ذوي العجز المتعلم
٣٠	- العجز المتعلم المدرك

الباب الثاني

القضايا التربوية للعجز المتعلم

٣٥	- العجز المتعلم في بيئة المدرسة المصرية
٦٠	- العجز المتعلم والإعاقة
٧٣	- العجز المتعلم والتوحد Autism
٨٩	- العجز المتعلم وصعوبات التعلم
١٠٥	- العجز المتعلم وتقدير الذات
١١٨	- العجز المتعلم والخوف من النجاح
١٢٢	- العجز المتعلم وقلق الاختبار
١٢٧	- العجز المتعلم والإنهاك النفسي
١٣٤	- العجز المتعلم في ضوء المعارف المشوهة
١٤٩	- العجز المتعلم والأداء الرياضي

الباب الثالث

القضايا الاجتماعية للعجز المتعلم

١٥٥	- هوية المراهقين والعجز المتعلم
١٧٢	- العجز المتعلم والنوع
١٩٢	- العجز المتعلم والعنف الأسري ضد المرأة
٢١٥	- العجز المتعلم وإساءة معاملة الأطفال

٢٣٢	..... العجز المتعلم ومعاونة الأطفال من الحروب
٢٤٨	..... العجز المتعلم والتقدم في العمر
٢٥٨	..... العجز المتعلم والشعور بالوحدة النفسية
٢٦٧	..... العجز المتعلم وإدمان الكحوليات
٢٧٤	..... العجز المتعلم وثقافة الأقليات
٢٨٤	..... العجز المتعلم وسلوكيات الانتحار
٢٨٩	..... العجز المتعلم والبطالة
٣٠٤	..... العجز المتعلم والاغتراب
٣٢٢	..... العجز المتعلم السياسي
٣٤٣	..... العجز المتعلم والفقر
٣٦٧	..... العجز المتعلم والازدحام
٣٧٢	..... العجز المتعلم وضوضاء الازدحام
٣٧٩	..... المراجع
٣٧٩	..... مراجع باللغة العربية
٣٩٦	..... مراجع باللغة الأجنبية

تقديم الكتاب

"بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ" وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ الَّذِي خَلَقَ الْإِنْسَانَ وَهَدَاهُ
النَّجْدِينَ، وَالَّذِي نَدْعُوهُ دَوْمًا أَنْ يُلْهِمَنَا رُشْدَنَا، وَأَنْ يُهْدِيَنَا إِلَى سَبِيلِهِ الْقَوِيمِ، وَطَرِيقِهِ
الْمُسْتَقِيمِ، وَأَنْ يَصْلِحَ لَنَا فِي ذَرَيَاتِنَا إِلَى يَوْمِ الدِّينِ. وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِنَا
مُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ.

وبعد .. إن اتساع معرفة الإنسان بأسرار الحياة والطبيعة وتفسير المجهول
من الحقائق، نتيجة للأبحاث والدراسات والإكتشافات العلمية، وما تطالعنا به مراكز
البحوث العلمية والأكاديميات المتخصصة من مكتشفات ومخترعات علمية جديدة،
تضيف إلى المعارف السابقة، قد أدت إلى سيطرة الإنسان على الطبيعة. إذ أخذت
الإنجازات العلمية تتزايد بسرعة مذهلة حتى أصبحت تتضاعف خلال سنوات قليلة
بعد أن كانت تزداد ببطء شديد. إن هذا التقدم العلمي الذي تحقق والذي سوف
يتحقق - بإذن الله - في القرن الحالي ينتظر أن يصاحبه قيم ونظم علمية
وتطورات تقنية جديدة تمثل - بحد ذاتها - ثورة معرفية كبيرة جدية بالتأمل،
والوقوف عندها ملياً برؤية جادة، وفاحصة من قبل باحثينا وعلمائنا، وأن يكون لهم
دور فاعل في الإضافة إليها، وتطويرها.

وفي هذا السياق يعد التعليم جزءاً من فلسفة تربوية تقدم للأفراد والجماعات
القيم الإنسانية التي تتفق مع احتياجاتهم في بيئاتهم الثقافية والاجتماعية، وهي
تستخدم خبراتهم الخاصة، وتفكيرهم المنطقي حسب مستوياتهم من النضج
والكفاءة - عن طريق المؤسسات التعليمية القائمة - بطريقة متكاملة ومتوازنة
من أجل تحقيق هدف نهائي هو الوصول إلى حياة سعيدة، وسياق اجتماعي نشط،
وتعليمهم كيفية المحافظة على علاقات متوافقة مع البيئة، والنظر باستبشار نحو
المستقبل في ضوء ما تعارف عليه في الأوساط التربوية من: "أننا لا نستطيع
دائماً أن نبني المستقبل لشبابنا وأطفالنا، ولكننا نستطيع أن نبني شبابنا وأطفالنا
لمستقبلنا" وأن إحدى مفردات بناء الشباب للأمة التعامل مع سياقات البيئة
التربوية والاجتماعية، حيث إن الإنسان في مسيرة حياته يتعرض لشتى ألوان
المثيرات البيئية التي قد تفتك بقواه، وتكسبه معطيات العجز، وتوقعه في براثن
الاستسلام، والتيقن بأنه لا حول له ولا قوة.

وفى هذا الصدد استخدم سيلجمان مفهوم العجز فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضى، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference فى التعلم التالى لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها "سيلجمان" بأنها حالة عجز متعلم لكون الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة.

على سبيل المثال تخيل أنك على متن باخرة بالمحيط الأطلنطي، واصطدمت تلك الباخرة بجبل ثلجي، وبدأت فى الغرق، ولا يوجد قوارب نجاة كافية لكل فرد على الباخرة، وكذلك هناك القليل من أصدرة النجاة وهى ثوب من الفلين للوقاية من الغرق، بمجرد حدوث ذلك، فسوف تجد نفسك مجبراً على القفز فى المياه المتلجة، وتعرف أنك لن تجد ما يساعدك، وتعرف أنك سوف تحيا لدقائق معدودة، بعدها ستفارق الحياة غرقاً، ولا يوجد أى شئ تستطيع عمله، حتى ولو مجرد تغيير بسيط لهذا الموقف، وهذا ما تعنى به كلمة العجز.

فالعجز هو اقتناع الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج، ومع ذلك، فإنه من المهم أن نميز بين العجز الحقيقي Actual Helplessness، ومجرد الشعور بالعجز Sense Of Helplessness، فالأول: حقيقي Real، والثاني تصوري، إدراكي، حيث يتصور الفرد بأنه عاجز، فى حين أنه ليس عاجزاً فى حقيقة الأمر .. كما أن الأول موضوعي Objective والثاني ذاتي Subjective. ونادراً ما نجد فى الحياة فرداً عاجزاً مثل الموقف الكارثي السابق، وهو حالة الباخرة الغارقة، إلا أن عديد من الأفراد يكتسبون استجابة العجز فى حياتهم العادية، مثلهم مثل ضحايا الباخرة الغارقة، كما أن استجابة العجز ليست عرض لمرض عقلى معين، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدى إلى عديد من الأعراض المختلفة مثل، الاكتئاب، إدراك الفشل، نقص التوكيدية، توقع الفشل، وإدراك تدنى معطيات الفرد الإيجابية، حتى المرض العضوي، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى من قبيل:

- إدراك الفرد أن حياته وما بها من أحداث ومواقف خارج نطاق سيطرته.
- إدراك الفرد أنه لا يستطيع التحكم فى مصيره، وعجزه فى وضع خطة، ووضع هدف، وأحياناً يشعر بنوبات اكتئاب وقلق.

- النظرة التشاؤمية للحياة، والسلبية، والكسل، وفقدان الهمة عندما يواجه الفرد مواقف بها قدر من التحدي.
- الشعور بأن الآخرين، والمواقف، والظروف وليست قراراته، وأفعاله هي التي تتحكم في مصير حياته، وتوجيه أهدافه.

وهنا يعبر العجز المتعلم على نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أنه مهما حاول فلن ينجح، ولن يصل إلى نتيجة، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطع خبرات الفرد السيطرة على فشله، بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة، يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك تتكون لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية. وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن عديد من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيناً Risk لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، وعدم جدوى محاولاته.. وفي السياق التربوي مثلاً نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله نقص القدرة، تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقدير الذات، ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل على المهام المشابهة.

وفي ضوء ذلك يستعرض الفصل الأول بدايات العجز المتعلم والتعريف بالمفهوم ومراحل تطوره وكيفية إدراكه من قبل الأفراد. ويقدم الفصل الثاني قضايا وصفية لمعطيات تربوية تعد عاملاً محورياً في تكوين العجز المتعلم مثل (العجز في المدرسة والكلية، وعلاقة العجز بالإعاقة، وإعاقة التوحد، وصعوبات التعلم، وتقدير الذات) وغيرها من القضايا التربوية التي تهنيئ الأطفال والتلاميذ والأفراد عموماً إلى تعلم العجز. ويقدم الفصل الثالث من هذا الكتاب قضايا وسياقات العجز المتعلم الاجتماعية، وهي قضايا وسياقات لها علاقة بتعلم العجز، وهي على الرغم من كونها اجتماعية أي تأتي من خلال علاقة الفرد بالمجتمع، إلا أنها تؤثر على الفرد أينما يوجد في المدرسة، في العمل، في المنزل، في السياسة .. الخ.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل

د. الفرحاني السيد محمود

القاهرة في ٢٤/٤/٢٠٠٩



الفصل الأول
العجز المتعلم
البدايات، والمفهوم

الفصل الأول

العجز المتعلم "البدايات، والمفهوم"

مقدمة

للعجز المتعلم عاملان محوريان، يتعلق الأول بمحاولات تفسير التشابه بين العجز المتعلم لدى الإنسان، والحيوان بعد تعرضهما لصدمات غير قابلة للتحكم. ويتعلق الثاني بتفسير العجز المتعلم لبعض المشكلات الحياتية والاجتماعية والتربوية، والتي تتنوع - على حد قول سيلجمان - من أخبار المساء Evening news التلفزيونية إلى محنة القديس بول Saint Paul⁽¹⁾ ويمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة معايير رئيسية هي:

- ١- السلبية غير المناسبة Inappropriate Passivity: التي يظهرها الكائن الحي عند مواجهة متطلبات موقف تكون فيه المواجهة فعالة.
- ٢- الأحداث غير القابلة للتحكم Uncontrollable Events: والتي تؤدي إلى ردود أفعال معينة تجعل الكائن الحي يشعر بالعجز، ويعتقد أن الفشل من نصيبه، وأنه مهما يبذل من جهد، فالنتيجة حتماً ستكون الفشل.
- ٣- معارف العجز المتعلم Cognitions Of Learned Helplessness: وهي معارف تتوسط إدراك وممارسة سلوكيات العجز المتعلم، والأحداث غير القابلة للتحكم، وقد تكون غير واضحة - في طبيعتها - وقابلة للتعميم في مواقف جديدة، ويمكن استخدام هذه المعايير لتقدير الدرجة التي تؤدي عندها أية مشكلة أو قضية اجتماعية وتربوية إلى العجز المتعلم، ومن مؤشرات العجز المتعلم في هذه المواقف ما يلي:

أ - قد يتصرف الفرد بطريقة سلبية في جميع المواقف، وبالرغم من ذلك فإن السلبية المتعلقة بالعجز تحدث في المواقف التي لا يرتبط فيها الجهد بتحقيق

١- القديس بول: أحد تطبيقات العجز المتعلم، قدمها ميكمان وميكمان (MicMann & MicMann, 1983) عن كتابات العهد القديم لبول، حيث يصف القديس بول حالة الإنسان "أفما عقلية وضعية، سلوك غير لائق، ملي بكل صفات الوضاعة، الشر، الحسد، المكر، ملي بالحقد والإجرام، النزاع، والخداع، والكراهية، وهو شخص يحب الخوض في سيرة الناس، مفتري، كاره للرب، وقح، متكبر، محب للتفاخر، مبتكر للآثام، غير مطيع لوالديه، غي لا ذمة له ولا قلب، ولا رجة (Romans: 28-31)، أيضا يرى بول أن الناس عاجزون عن تغيير طبيعتهم أو طبيعة الآخرين: أنا أستطيع ثمن ما هو جيد، ولكن لا أستطيع فعله، وإلى جانب أن الأحداث غير الممكن التحكم فيها تُكثر معارف العجز أيضا في كتابات بول، حيث أراد بول كثيراً أن يصبح خبيراً لكنه لم يستطع تحقيق هذا الأمل.

النتائج المرغوبة.. ويتصور سيلجمان أن السلبية في مواقف العجز تأتي بعد مكافأة استجابات العجز، وكف أو إطفاء استجابات مواجهة العجز. بكلمات أخرى تأتي سلبية الفرد بعد مكافأته على سلبيته، وعقابه على إيجابياته ونشاطه، وبالتالي يتشكل لدى الفرد معطيات العجز، والتيقن بعدم جدوى أى جهد يقوم به.

ب- من الطبيعي أن أى فرد يمر بخبرات وأحداث ومواقف قد تكون فى جزء منها أو معظمها غير قابلة للتحكم - وكما ذكرنا سابقاً - يركز العجز المتعلم على أهمية الأحداث غير القابلة للتحكم وإدراكها، وليس على خصائصها الصدمية، ويمكن اختبار إدراك نقص التحكم فى مقابل التحكم تجريبياً بأسلوب منفصل عن الخصائص الفيزيائية للصدمة، وعلى الرغم من صعوبة ذلك فى الواقع، فإنه من الأهمية بمكان أن يحاول الباحثون الاهتمام بإدراك نقص التحكم.. حيث ينظر إلى نموذج العجز المتعلم على أنه أمر سهل من خلال تأكيد أن العجز المتعلم يرتبط بإدراك الكائن الحي بعدم قدرته على التحكم، وبالتالي يهتم الباحثون بما إذا كان الأفراد يدركون عدم قدرتهم على التحكم فى الأحداث أم لا؟ فإدراك الأفراد عدم قدرتهم على التحكم يؤدي إلى تشكيل وتعميق العجز، وهذا ما نهجته دراسة الاستجابات الانفعالية لحادث انهيار عاطفي، حيث مر الأفراد بنفس الحدث (انهيار) Breakup واختلفوا فى إدراكهم للتحكم فى هذا الحدث، وأدى هذا الاختلاف إلى تنوع الاضطراب لديهم، فكلما انخفض، أو اختل التحكم المدرك فى هذا الحدث، زادت أعراض الاكتئاب لديهم، وفى هذا الشأن يعبر سلوكياتهم وأدائهم عن عجزهم (Peterson, et al,1995).

ج- ترتبط سلبية الفرد بمعارفه وإدراكه للأحداث. فالعجز المتعلم ظاهرة معرفية Cognitive Phenomenon رغم أن الشكل الحقيقي للصيغ Schemas المعرفية أو التمثيلات المعرفية Cognitive Representations لهذه الظاهرة لم يزل غير واضح.

بدايات العجز المتعلم :

استخدم سيلجمان مفهوم العجز المتعلم فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضى، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق Interference فى التعلم التالى لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي

ومعرفي وانفعالي وأيضاً عجز سلوكي. أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها "سيلجمان" بأنها حالة عجز متعلم، لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة.

وهنا يثار عدد من التساؤلات: منها ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم؟ هل يحاول التحكم في النتائج أم ينسحب؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي في المهام المقبلة؟ من الذي يستسلم، ومن الذي لا يستسلم؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عندما يصادف فشلاً في عمله؟ ولماذا؟، وللإجابة على هذه التساؤلات، قام سيلجمان وزملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة، والتي لم يكن في مقدور الكلاب الهروب منها أو تفاديها، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية، حيث وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع فيه تجنب أخذ الصدمة الكهربائية، وتعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقف المشكل عن طريق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة في الموقف التجريبي. ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفاً عن سلوك تلك التي لم تمر بهذه الخبرة، فبعد تلقي أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت في حالة يائسة لا تحاول الهرب من الصدمات، يبدو أنها قبلت المثير المؤلم، ولم تحاول تعلم استجابة الهرب، واكتسبت نوعاً من العجز واختل أدائها، وفقدت القدرة والدافع على أداء السلوك، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم (Seligman, 1998).

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل، حيث جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربائية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة، وفي التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها في المرة الأولى، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً في الهروب بسرعة، وتعلم كيف يتجنب الصدمة، وبعد حوالي (٥٠) اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز، وعند بداية علامة صدمة جديدة يقفز الكلب متشوقاً، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مرة ثانية، لكن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها، أظهروا نموذجاً مختلفاً للغاية، وكانت ردود فعلهم الأولى هي نفس ردود فعل الكلب الأول، فقد جرى هذا الكلب هنا وهناك لمدة (٣٠) ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى في التجربة التالية في الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً في البداية

وبعد ثوانٍ قليلة توقف عن المحاولة، وتقبل الصدمة بسلبية، وفي كل التجارب التالية استمر فشل الكلب في الهروب من الصدمة، وتفسير ذلك أن الكلاب أدركت وتعلمت وتمثلت معرفياً أن هناك انفصلاً بين ما تبذله من جهد، والهروب من الصدمات، فضلاً عن توقعها أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى التي تتعرض لها، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman, 1998). ومن هنا فإن الدراسات والتحليلات المعرفية لسيلجمان وزملائه ركزت على كيفية شعور الكائن الحي بفقدان السيطرة على الأحداث وتركزت معظم بحوثهم في بادئ الأمر على الحيوان، ثم تحولوا بعد ذلك إلى دراسة الإنسان، وقد لاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز المتعلم، وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها، وحتى إيقافها، لم تحاول الإقدام على شيء ما لإيقاف الصدمات الكهربائية في هذا الموقف الجديد، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بسلبية ظاهرة، وقد فسر الباحثون ذلك بأنها تعلمت على أن تشعر بالعجز ونقص الحيلة، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة، حيث كانت تقدم على أنواع مختلفة من السلوك، وتحاول بطرق عشوائية متكررة تفادي الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التي أوقفت هذه الصدمات المؤلمة، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك في المواقف التالية.

وقد توصل عدد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضاً في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج، وتعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته - مثلاً حدث في معامل بافلوف - عندما توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يبذل أي جهد لكي يهرب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكثرث بالمثيرات الإيجابية التي تساعده على الهروب من الموقف، ويبدو أن هذا الكائن الحي تقبل مصيره بسلبية وفتور في الهمة، وإدراك وتمثل نقص فاعليته وقدرته على السيطرة (Mikulincer, 1994) بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يدرك ويتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان، وهي حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه، أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا قدرة له على مواجهتها، وتتشكل وتنمو لديه انفعالات

سلبية وانخفاض في تقديره لذاته، ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل، ويكون أدائه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام.

ويمكن تلخيص ملاحظات الباحثين على كائنات المجموعة التجريبية فيما يلي: عندما تعرضت الكائنات للصدمات الكهربائية بدا عليها هياج في بادئ الأمر، ثم خفت حدته تدريجياً وحلت محله مظاهر تشير إلى السلبية واليأس، وحتى في حالة إيقاف الصدمات الكهربائية كانت الكائنات الحية أحياناً تستمر في التجوال داخل الصندوق في انزعاج ظاهر، ونفاد صبر شديد، وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وكانت في أحيان أخرى تتوقف عن السير، وتبقى مكانها دون حركة أو مقاومة، ومع استمرار التجربة تحولت إلى حالة قريبة من الاكتئاب، حيث أصبحت كائنات سلبية خاملة تعاني فقدان الشهية والهزال.. ويشير سيلجمان وزملاؤه إلى أنها كانت تعاني من أربعة أنواع أساسية من العجز هم:

١ - عجز دافعي Motivational Deficits

انخفاض دافعية الكائن في محاولة التحكم في الأحداث، أي إذا حاول الكائن الحسي في البداية ولم يستطع التحكم في الحدث نجده يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم في الحدث. وبكلمات أخرى يتمثل العجز الدافعي في إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول أن الفرد لا يحاول، وأكدت الأبحاث أن هذا الفرد تعلم أن يكون عاجزاً. لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين، ويبقى سلبياً، ولا يقدم على أية محاولة.

ويذكر سيلجمان أن الدافع لبدء استجابة إرادية في موقف العجز له مصدر أساس هو التوقع بأن الاستجابة ستؤدي إلى الارتياح والإشباع، وفي غياب هذا الدافع فإن الاستجابة الإرادية ستقل بالمثل، فعندما يتعلم الكائن الحي (إنسان - حيوان) أن الإشباع أو النتيجة التي يحصل عليها مستقلة عن الاستجابة، فإن التوقع بأن الاستجابة ستؤدي إلى الإشباع وتحقيق النتيجة ينخفض أو قد ينعدم، وبالتالي تقل بداية الاستجابة، وفي معظم الحالات فإن الدافع لعمل استجابات إرادية للتحكم في النتيجة (كالطعام، التحكم في الصدمة) يأتي من التوقع بأن الاستجابة سوف تؤدي إلى هذه النتيجة، وعندما يتعلم الكائن الحي أن النتيجة مستقلة عن الاستجابة فإن التوقع بأن الاستجابة تؤدي إلى تحقيق النتيجة ينخفض، ومن ثم يتضاءل الدافع للاستجابة.

٢- عجز معرفي Cognitive Deficits

ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعد على الهروب، بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم بأنه قادر من خلال تصرفاته وسلوكياته على التحكم في العواقب، مهما كان نوعها (سارة أو غير سارة)، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها في المستقبل يمكن أن تؤدي إلى نتائج، ويعد العجز المعرفي أساس نظرية العجز المتعلم. وبكلمات أخرى ينصب العجز المعرفي في أن تعلم العجز هو استجابة شرطية متعلمة *learned Conditioned Response*. فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز، وتظهر لديه المعارف المشوهة، وعندما يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة، يتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها.

٣- عجز انفعالي Emotional Deficits

ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب، وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها.. فالفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييره أو إزالته الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد في عجزه (Seligman, 1998). الأمر الذي قد يؤدي إلى توقع القلق، طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم في الموقف الأمر، الذي يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب.. فعند حدوث شيء مؤلم لأول مرة يسبب حالة من انفعال القلق. وتستمر هذه الحالة حتى حدوث شيء من اثنين:

١- يتعلم الشخص أنه يستطيع التحكم في هذا الموقف، وهنا ينخفض القلق، وربما يختفي تماماً.

٢- يتعلم الشخص أنه غير مؤهل، أو غير قادر على التحكم في الموقف، وهنا ينخفض القلق، وقد يحل محله الاكتئاب (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

وفي ذات السياق يمكن تمييز العجز المتعلم عن انفعال الاكتئاب. على سبيل المثال يستخدم أبراهام Abraham مفهوم العجز للإشارة إلى الإكلينيكية عن زملة أعراض الاكتئاب الإكلينيكي. ويستخدم ببرنج Bibring مفهوم العجز كمحرك

أساسي لانفعال الاكتئاب، ولا سيما عند تفسيره للاستجابات الانفعالية الناتجة عن التعرض لأحداث غير ممكن التحكم فيها. حيث يؤكد أن الاكتئاب ناتج عن وعي الأنا المفاجئ بعجزها عن مواجهة طموحاتها، ويتفقون مع بيك Beck في أن الاضطراب الانفعالي ناتج عن إدراك الفرد للشعور بعدم القيمة، وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل، ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة، فيكون الفشل ويتكرر فيكون العجز..

على سبيل المثال عندما يواجه الكائن الحي موقفاً صعباً يسعى بنشاط وإيجابية في البداية لحله، وأن القلق هو الانفعال المسيطر الذي يرافق هذه الحالة، فإذا استطاع تعلم القدرة على التحكم في الموقف، فإن مساعيه ومحاولاته يكون لها جدوى وتؤدي إلى حدوث استجابة مناسبة وإيجابية، أما إذا لم يستطع التحكم في الموقف فإن مساعيه ومحاولاته الجيدة لن يكتب لها النجاح، وتؤدي إلى حالة من العجز، وأن الانفعال المسيطر في هذه الحالة هو الاكتئاب. فعلى سبيل المثال عندما يتم إبعاد طفل صغير عن أمه يؤدي ذلك إلى ألم شديد، ويجري الطفل بجنون معبراً عن الحزن والقلق، ويحدث في هذه الحالة شيان:

- ١- أن تعود الأم، وهنا يتحكم الطفل في الموقف وينتهي القلق.
- ٢- ألا تعود الأم فيتعلم الطفل أن ما يفعله لن يعيد له أمه، وبالتالي يحدث الاكتئاب بديلاً عن القلق، حيث ينزوي الطفل ويستكين ويستسلم (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٢)

٤- عجز سلوكي Behavior Deficits

يتمثل في تصرفات الكائن الحي بسلبية وكسل وفتور الهمة واعتمادية زائدة (Mikluncer, et al, 2005)

ويعبر العجز المتعلم سلوكياً عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي. بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة Mature لحل المشكلات، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية. وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عديداً من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإن ذلك يعتبر

عاملاً مهيناً Risk لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، وعدم جدوى محاولاته، وفي السياق التربوي مثلاً نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله هو نقص القدرة تنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقدير الذات ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل على المهام المشابهة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤) وتعقيباً على هذه الدراسات وأمثالها توصل سيلجمان (Seligman, 1998, 2000) إلى فكرة مؤداها مايلي:

- ١- يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له، وفي حالة العجز المتعلم ونقص الحيلة يتضح أن هناك انفصلاً بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة، وبين الحصول على النتيجة.
- ٢- تؤدي هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصلاً بين أفعاله وبين نتائج المواقف التي يواجهها، أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها. ويعني هذا أن الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شيء يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها.
- ٣- يؤدي هذا التوقع إلى قصور واضح في أي شيء قد يتعلمه الكائن الحي في المستقبل ويؤدي إلى اضطرابات دافعية وانفعالية.

فالأشخاص عندما يواجهون أحداثاً غير قابلة للتحكم وعندما يشعرون بعدم القدرة على تغييرها أو التكيف معها ومواجهتها يتولد لديهم استسلاماً وشعوراً بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم، وعندما يستمر مثير يحكم عليه الكائن الحي بأنه غير سار - لا يمكن التحكم فيه - قبل أن تكتسب استجابة الهرب أو الإحجام فاعليتها، فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليه تعلمها، ويبدو أن الكائن الحي قد لا يعتقد في فاعليتها. ويستند التفسير المعرفي لهذه الظاهرة على التوقع الذي ينمو لدى الكائن الحي في موقف معين، فطبقاً لذلك يشير العجز المتعلم إلى أنه بمجرد أن يعرف الكائن الحي أن مثيراً ما منفراً لا مفر منه، حينئذ يكون أقل قدرة على أداء الاستجابات المناسبة حتى عندما تتوفر فرصة واضحة تسمح بذلك.

العجز المتعلم والأزمات الاجتماعية والأكاديمية

يستخدم علماء علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي العجز المتعلم لتفسير الأزمات العديدة التي يتعرض لها الإنسان مثل الضحايا Victimization الزحام، البطالة، المشكلات الصحية، وحتى الموت. وقد تكون للأزمة جميع خصائص

المشكلة عند ارتفاع درجة وشدة المشكلة، والخلل الوظيفي الذي قد يصيب الفرد يدفعه إلى مستوى ما يعرف بالأزمة، ويحول المشكلة إلى أزمة حتى يشعر الفرد بالعجز ويدرك أن ما يمتلكه من إمكانيات وقدرات لا يرقى إلى مستوى استيعاب أو تمثّل أو مواجهة المشكلة.

فالأزمة بذلك حالة من عدم التوازن ناتجة عن عدم أو نقص قدرة الفرد على مواجهة موقف معين باستخدام الطرق التقليدية، أو بالأساليب التي اعتاد عليها. على سبيل المثال: يعد العجز المتعلم نتاج أزمة مفاجئة في حياة الفرد ينجم عنها ضرر نفسي أو جسمي، مثل الأزمات التي تحدث مع الأسرة كالطلاق والهجر، أو مع السلطة القانونية كالاقتال والسجن، أو الأزمات الناتجة عن اعتداء مجتمع على مجتمع آخر، كما في الحروب وما ينجم عنها من تغيرات تمس حياة بعض الأفراد الذين قد ينتهون إلى أن يكونوا أسرى الحروب، أو التعذيب أو التشريد، يشعرون تجاه هذه المواقف بالعجز، وعدم القدرة على التعامل معها، ويدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة، ويمكن استخلاص مجموعة من الخصائص حول الأزمة نعرضها فيما يلي:

- ١- وجود ضغوط نفسية واجتماعية وجسمية لا يستطيع الفرد مواجهتها.
- ٢- تمثّل هذه الضغوط تهديداً لحاجات الفرد التي يسعى لإشباعها، لذا يشعر بالقلق، وما يصاحبه من سلوكيات سلبية واضطرابات نفسية، لاسيما وأنها قد تعجل بظهور بعض الاضطرابات النفسية والعقلية لدى بعض الأفراد الذين يكون لديهم استعداداً مسبقاً لذلك، مثل أسلوب التفسير المتشائم لديهم، أو كونهم يتصفون بخصال شخصية تؤهلهم لتعلم العجز، والتيقن بنقص امتلاكهم معطيات التحكم في هذه الأحداث، وإدراك تدنى صفاتهم وخصالهم الإيجابية.
- ٣- يترتب على هذه الضغوط أزمة في حياة الفرد، كلما عجزت قدراته وإمكانياته على مواجهتها.
- ٤- يشعر الفرد بحالة من العجز تجاه الأزمة، لضعف مقومات المواجهة لديه، أو لاختلال الحيل الدفاعية السوية لديه.
- ٥- ونتيجة للأزمة التي يمر بها الفرد يصدر عنه مجموعة من السلوكيات السلبية التي تدل على ضعف مقومات المواجهة لديه مثل الكسل المتعلم، وتوقع الفشل، وتدنى إدراك قيمة ما يبذله من جهد، ثم القلق والخوف واللذان يتحولان إلى اكتئاب في حالة شدة وديمومة الأزمة.

٦- تختلف المدة الزمنية من فرد لآخر حسب قدرته على تحمل الأزمة، وهناك اتفاق شائع بأنه إذا استطاع الفرد أن يتحمل الأزمة أكثر من (٧٢) ساعة أصبحت مشكلة وليست بأزمة.

٧- إذا أثارت الأزمة مشكلات مترسبة لدى الفرد من الماضي أصبحت أكثر تعقيداً بوجود مثل هذه المشكلات.

وفى هذا الخصوص فإن الأزمة قد تحدث للفرد حينما يواجه صعوبات تعوقه عن تحقيق أهداف حياته، وتمنعه من استخدام أساليبه الطبيعية فى حل المشكلة، وفى موقف الأزمة قد تعجز قوى الفرد الطبيعية على المواجهة، وقد يفشل الفرد فى التوافق بسبب إما أن يكون الموقف جديداً عليه، أو لا يكون لدى الفرد القدرة على توقعه، أو قد لا تكافئه البيئة على محاولاته وسلوكاته النشطة.

ويوضح جولان Colan كيفية حدوث الأزمة وارتباطها بالعجز من خلال ما يأتى:

- ١- يتعرض الفرد لمجموعة من التوترات الزائدة فى فترة ما فى حياته.
- ٢- هذا التوتر يجعل الفرد على غير العادة عرضة للشعور بالفزع والخوف.
- ٣- يبدأ الفرد فى الإحساس بتوسع موقف الأزمة من خلال ما ينتابه من عدم توازن، سوء تنظيم، إدراك أنه لا يملك معطيات التأثير فى الأمور، وفى النهاية فإن الفرد يستعيد شعوره بالقلق، وما يرافق ذلك من إحساس أو تهوؤ للاكتئاب، والذي قد يؤدي فى النهاية إلى إدراك العجز وتعميمه وتوقعه فى المستقبل (الفرحاتى السيد، صباح الرفاعى، ٢٠٠٩).

والمثال الواضح لذلك هو الردود الفعلية لسجناء الحروب حيث يضرب سيلجمان مثلاً لحالة أسير أمريكي فى الحرب الأمريكية - الفيتنامية، فقد تحسنت حالة هذا الأسير وبدأت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو فى حالة الأسر، عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونهم معهم، وحددوا لذلك تاريخاً معيناً وكلمة كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعاً، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين له أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجنائه، ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه، عندئذ أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة، صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن فى شدة الصدمات الكهربائية التي تعرضت لها الكلاب اليائسة، ولكنها كانت من الناحية

النفسية كافية لأن تصيبه بحالة من اليأس الشديد الذي أودى به للموت، فعندما يعلم الإنسان أن تصرفاته بلا جدوى ولا يوجد أمل، فإن العجز يؤدي إلى تدهور حالته النفسية والصحية بشكل خطير، ويعطى إدراك السيطرة على الظروف المحيطة أمل له في الحياة.

وتفصيل ذلك ما يلي : في بداية عام (١٩٧٣) وعند عودة الطبيب الضابط كشنر kushner بعد خمس سنوات ونصف كأسير حرب في جنوب فيتنام، وحكى قصة مخيفة ومرعبة، وتعتبر قصة واحدة من القصص القلائل التي يمثل فيها من البداية للنهاية كشاهد طبي، وما أسميه أنا شخصياً الموت من العجز Death From Helplessness.

أصيب كشنر في حادث هيلكوبتر في جنوب فيتنام في نوفمبر عام (١٩٦٧) وأصيب إصابة شديدة وأسره ضابط يدعى فيت كونج Viet Cong ومضى ثلاث سنوات وهو في جحيم، وكان ذلك في معسكر فيه سبع وعشرون أسير أمريكي تم إطلاق سراح خمسة بواسطة الضابط فيت كونج ومات عشرة في المعسكر وبقي اثني عشرة أحياء يتم إطلاق سراحهم من هانوي Hanoi عام (١٩٧٣) وأحوال المعسكر فوق الوصف، حيث يعيش أكثر من إحدى عشر رجل في كوخ مصنوع من خشب بومباي Bomboo، وينامون على سرير من نفس الخشب والوجبة الرئيسة لهم كانت ثلاثة أكواب صغيرة من الأرز العفن في اليوم، وفي خلال السنة الأولى فقد الأسير من (٤٠%) إلى (٥٠%) من وزن جسمه، وأصيب بالأمراض، وخفقت عضلاته، وكان هناك عاملان للقتل هما سوء التغذية والعجز، وعندما أسر كشنر طلب منه استجواب .. فضل الموت على الاستجواب، فقال له أعداءه تذكر "إن الموت سهل ولكن الحياة صعبة" وإن عواقب التوقعات الكارثية يؤدي إلى فقد الأمل والشعور بالعجز.

عندما وصل لأول مرة إلى المعسكر، كان روبرت Robert بالفعل أسير لمدة سنتان، وكانت ساقية مغطاة بالبطانية، وكان عريفاً ذكياً في وحدة البحرية الأمريكية، وكان عمره (٢٤) عاماً عندما تم تدريبه على السقوط بالباراشوت، وأعمال الغوص مثل بقية الفرقة، ونزل وزنه (٩٠) باوند، وكان يجري مسافات طويلة بدون حذاء، ويغطي ظهره الرمل الخشن وكان يقول بالرغم من سوء التغذية وأمراض الجسم، إلا أنه بقي في صحة جسدية وعقلية جيدة. وكان روبرت مقتنعاً أنه سيتم إطلاق سراحه، وبالفعل دربه فيت كونج Viet Cong على أنه سيتم إطلاق سراحه وكغيره من الرجال تعاون معهم، وأكد قائد المعسكر أنه سيتم إطلاق سراح

روبرت Robert خلال ستة أشهر، وكان متوقع بعد مرور ستة أشهر أن يحدث ذلك إلا أن قائد المعسكر جاء، وأخذ الموعودون بإطلاق سراحهم وأعطاهم رتبة أعلى، وكان من الواضح أن هؤلاء سوف يتم إطلاق سراحهم، وتم اختيار روبرت كقائد للإصلاح الفكري لدى المسجونين، وقد أعطى كثير من المحاضرات والإصلاحات، وأخبروه بأنه سيتم سراحه خلال شهر.

وأتى شهر ومضى، وبدأ يشعر بالتغيير في موقعه، لقد خدع حيث أعطاهم هدفهم، ولم يطلقوا سراحه، وتوقف عن العمل وبدأت عليه علامات الاكتئاب الشديدة، رفض تناول الطعام ونام على سريره في وضع الموت يمص السبابة، حاول زملاؤه في السجن إخراجه من هذا الجو بعناقه ومداعبته، ولكن ذلك لم يغير شيئاً، وما زال نائماً في سريره، وبعد عدة أسابيع كان من الواضح لدى كشنر أن روبرت كان في غيبوبة، رغم أن حالته الجسدية ما زالت في شكل أفضل من الآخرين، وفي الساعات الأولى من شهر نوفمبر مات بين ذراعي كشنر، وفي الأيام التي سبقت موته كان يقول مكتب البريد (١٦١) تكسر. كأنها ولاية تكساس Texarkana أبى وأمي أحبكم بشدة، سامحيني يا بربرة Barbara، وفي خلال ثواني مات.

وكان روبرت في حالة من حالات الموت التي لاحظها كشنر، ماذا قتله؟ ولم يستطع القيام بتشريح الجثة لأن الفيتناميين لم يعطوه أدوات جراحية وبالنسبة لملاحظة كشنر Kushner حيث كان في حالة فقد التوازن وكان روبرت في حالة صحية جيدة، ولكن حالته النفسية سيئة لدرجة أنها كانت السبب في موته، وإن الأمل في إطلاق سراحه لم يتحقق الأمل، حيث فشلت كل جهوده واستمر في الفشل ومات، هل ممكن أن تؤدي العوامل النفسية إلى الموت؟ أعتقد ذلك وخير مثال هذا الأسير الذي تحسنت حالته وبدأت عليه علامات الصحة والتوافق حتى وهو في الأسر، عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونهم معهم، وحددوا لذلك تاريخاً معيناً، وكلما كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعاً، ولكن الصدمات كانت شديدة عندما يتبين له في الموعد المعهود أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجينه، ولم تكن هناك نية على الإطلاق لإطلاق سراحه، عندئذ أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة صحيح أن خدعة إطلاق سراح هذا الأسير لم تكن في شدة الصدمات الكهربائية التي تعرضت لها الكلاب البائسة - ولكنها كانت من الناحية النفسية - كافية لأن

تصيبه بحالة من اليأس الشديد الذى أوى به إلى الموت، ومن هنا فإنه عندما يعلم الإنسان أن تصرفاته بلا جدوى ولا يوجد أمل يتكون لديه القابلية للموت، وأن الاعتقاد فى السيطرة على الظروف المحيطة يعطى أمل فى الحياة.

وبالرغم من أنه لا يمكن تعميم هذه النتائج على المحاربين فى الحروب الأخرى، إلا أن ما تعرضه وسائل الإعلام العالمية لحظة بلحظة، فضلا عن يوم بيوم ما يكابده الشعب الفلسطينى العربى من مجازر جماعية وفردية لا تميز بين أطفال ونساء وشيوخ وعمال وسياسيون، ومدنيون مسالمون، بل والأقبح من ذلك تتصيد المجازر اليهودية الركع السجود إنها حقاً مشاهد تدمى القلوب وتتفطر لها الأكباد، وتبعث الحزن والأسى فى النفوس أن نرى يومياً عجوزاً تقف على أنقاض بيتها ولم يبق لها من ميراث أجدادها إلا روحها التي بين جنبيها، ومن الأسى أن نرى يومياً أطفالاً ونساء حسري يقلبون كفاً على كف على زرعهم وقد طافت بهم مجنزرات اليهود فجعلته كعصف مأكول، ومن الأسى أن نرى يومياً مواكب الفجيعة تحمل رفات الشهداء إلى مثواها الأخير، ومن الأسى أن نرى يومياً قصف المدن الفلسطينية الآمنة بالمدافع الثقيلة والرشاشات واجتياحها، ودك بنيانها بالدبابات والطائرات.

كما أن المحاربين الفلسطينيين بعد إجلائهم الدموي عن لبنان إثر الهجوم الإسرائيلى على غرب بيروت، ومذابح صابرا وشاتيلا سنة (١٩٨٢) لقد حيا المحاربين الفلسطينيين بعد تجميعهم فى إحدى البلاد العربية - فيما تصفه مجلة تايم Time حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم، والإحباط والغضب المكتوم، والملل القاتل، وكان شعورهم بالعجز، واعتقادهم فى أنهم لا يستطيعون فعل شئ لتغيير النتيجة يصل ببعضهم إلى إشعال النيران فى مخيماتهم، وهم يعرفون أن مخيماتهم تلك ستكون مصدر الوقاية لهم من لسعة البرد عندما يقبل الشتاء. وفى المخيمات الفلسطينية الأخرى كان من السهل على الإنسان أن يشاهد النساء والأطفال يعيشون حياة أقرب إلى حياة الحيوانات التي تجرى عليهم تجارب العجز المتعلم، فمع تعدد الأحداث المؤلمة - مثل الرعب والخوف عند الاستماع إلى أصوات الجرارات الإسرائيلية، وبجوارهم المقابر والأشلاء والأعلام السوداء المرفوعة على المقابر والزهور الذابلة وقطع الملابس أو الأحذية البارزة من تحت الأنقاض على أجساد أصبحت جثثاً مدفونة - يشعرون بأنهم لا حول لهم ولا قوة، ويشعرون بالعجز المتعلم. وبالرغم من دراسة علماء النفس للآثار النفسية والعقلية للعنف النازي ضد الأقليات فى ألمانيا، فإنه لا توجد دراسة علمية منظمة للآثار النفسية والعقلية

لحياة الرعب والخوف وتعلم العجز والاستكانة التي يحياها الفلسطيني أو العربي في الأراضي العربية الفلسطينية، وأرى أن هذا الوضع الخطير إذا ساد القلوب والنفوس وسيطر على الأذهان فإنه يقود إلى الاستسلام، وإقناع الذات بعدم جدوى أي جهود، لذلك تتولد عقلية تقول (حط رأسك بين الروس وقول يا قطاع الروس) وهذا يؤدي بالطبع إلى فقدان الأمل الذي يؤدي إلى الإحباط واليأس، وهذا ما نلاحظه عند الغالبية العظمى وحتى في صفوف الشباب الذين لا يرون مستقبلاً لهم في خضم الأحداث التي تتعقد يوماً بعد يوم. وإن هذه الظاهرة مرشحة للازدياد، إذا لم تتوافر بوادر الانفراج في الأفق الضبابي لبل السرابي (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨؛ هشام شرابي، ١٩٩١).

كما قد تقضى خطورة فقدان الأمل على الإنسان من الداخل وتجعله يستسلم للواقع بحيث يقبل به ويكتفي بما هو موجود وهذا قتل للطموح، وقد يؤدي أيضاً إلى اللامبالاة، كما نقول بالعامية (مثل ماشلحت لاخت) ويمكن أن يهرب من الواقع بحثاً عن مكان آخر يحقق فيه مستقبله، ومن هنا تتفاقم ظاهرة الهجرة " فهذا عالم ليس لنا " فإلى متى نبقى نصارع دون فائدة، وقد ينغلق المرء على ذاته، ويصاب بأمراض نفسية منها القنوط، قد تأخذ فقدان الشهية للأكل والعمل لا بل يمكن أن تؤدي بصاحبها إلى الإصابة بالجلطة القلبية والدماغية أو انهيار الأعصاب، إن لم تؤدي به إلى الجنون والانتحار.

هذا وسجلت كثير من الحالات المشابهة بواسطة الأفلام السينمائية للأشخاص الذين عانوا من الجوع فترات طويلة في بنجلاديش وإثيوبيا وضحايا الزلازل والكوارث الطبيعية في جنوب أمريكا، حيث توقف كثيرون منهم عن بذل أي محاولات للتغلب على هذه المصاعب، وأصبحوا لا يفعلون شيئاً على الإطلاق متجاهلين كل ما يحيط بهم من مشكلات، مدركين أن قدراتهم على ضبط الظروف المحيطة بهم يشكل ضرباً من المستحيل، وغالباً ما يرفضون محاولة القيام باستجابات سيطرة أو هرب حتى لو اتضح لهم أنهم سينجحون في تنفيذها " فالشخص ببساطة قد يكف عن أن يأمل في التحكم في الأحداث المحيطة به، وبالتالي يتوقف عن الاستجابة "ومن الممكن أن نوضح بعض العبارات التي نسمعها أحياناً من بعض الأشخاص في الانتخابات (إن صوتي لا يؤخذ بعين الاعتبار أو ليس له قيمة، والاتجاه العام معروف لدينا وصوتي لن يؤثر في ذلك).

مكونات العجز المتعلم

يتكون العجز المتعلم - بشكل واضح - من ثلاث خطوات هي:

- ١- الظروف البيئية غير المواتية التي يتعرض لها الكائن الحي.
 - ٢- تحويل هذه الظروف إلى توقعات.
 - ٣- ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال هذه التوقعات.
- ويحصل الكائن الحي البيئة الموضوعية فيما يتعلق بدرجة التحكم إلى تمثيلات معرفية من خلال مرحلتين :

- ١- إدراك الكائن الحي الاقتران.
 - ٢- توقع الكائن الحي درجة الاقتران في المستقبل، فالتوقع هنا وسيط معرفي يتوسط الأحداث البيئية واستجابات العجز المتعلم، وتقوم المعتقدات والمعارف والعزو السببي بدور مهم في الانتقال من إدراك عدم القدرة على التحكم إلى توقع عدم القدرة على التحكم في المستقبل.
- وبشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هي :
(الاقتران، والمعرفة، والسلوك)

حيث يعرف الاقتران في ضوء التحكم. فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية Voluntary Responses على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هي:

- ١- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة.
- ٢- تفسير الشخص هذا الإدراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة.
- ٣- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف.

ويشير السلوك إلى الآثار الممكنة ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتتران أو عدم إدراك الاقتتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، ونعلم الانسحاب، والكسل (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤).

خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم

يعد العجز المتعلم حالة من عدم الرغبة في الإنجاز، وإتمام المهام، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين، وانعدام روح المنافسة، وتفاقم حس التنافس مع الآخرين، ويمكن توضيح بعض خصائص ذوي العجز المتعلم فيما يلي:

- ١- عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات.
- ٢- الافتقار إلى التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أو تغيير أو الاستمرار في التمسك بخطط ملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة.
- ٣- تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي بدوره يؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاضلي.
- ٤- لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه، كما أنه لا يبصر العقبات وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة.
- ٥- يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح في نوع واحد من الأهداف إما أن تكون مضمونة التحقيق لفرط سهولتها أو مضمونة الفشل لصعوبتها، ولا يأمل في تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة والتي تتحدى إمكانياته وقدراته، حيث يظل الأمل مفقوداً بالنسبة له، والمخاطرة لليأس تعني أن أهدافه غير مؤكدة التحقيق، كما أن عدم تعيينه بالمخاطرة لا يثير رغبة الحصول على معلومات مباشرة تساعد على تحقيق أهدافه المرغوبة (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).
- ٦- يظن العاجز أن النتائج رهن للحظ والصدفة، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفاً معيناً وذلك لأنه لم يبذل أي جهد من أجل تحقيقه، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤).
- ٧- يستسلم بسهولة لأي انفعالات تؤدي به إلى تعلم العجز، والتيقن بنقص امتلاكه معطيات التحكم في الأمور.
- ٨- العاجز في تقويمه ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها.
- ٩- يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة.
- ١٠- أكثر إقلاعاً وأقل إصراراً في وجه الفشل (Ames, 1992).

- ١١- أقل توقعاً للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل إنتاجاً للسلوك (Dweck, 1986).
- ١٢- يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة أكبر من توجههم للتعلم.
- ١٣- يتوجهون للحالة بدرجة أكبر من توجههم للفعل (kuhl, 1981).
- ١٤- أقل استخداماً للإستراتيجيات الإيجابية.
- ١٥- سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى "بالسلبية مقابل الإيجابية.
- ١٦- انخفاض فى الدافعية المهنية وغياب الرغبة فى المبادرة بالقيام بسلوك غير عادى أو طرح فكرة تحمل الجديد وغير المعروف (على عسكر، ٢٠٠٣).
- ١٧- اقتناع شخصي بعدم إمكانية التحكم فى ظروف العمل، وبالتالي التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحته النفسية والبدنية.
- ١٨- غياب أو انخفاض الرغبة فى مواجهة المشكلات والتغلب على المعوقات التي تواجه الفرد.
- ١٩- رفض وتجنب المعلومات التي تسهم فى إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حوله.

وفى هذا الشأن تؤكد دويك (Dweck;1986) أن ذوى الشعور بالعجز أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتيجة، ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير، ويستخدمون إستراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشتت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء. وعجزهم يقف خلف الإنجاز المنخفض، وهو أداه لضعف المهارات الاجتماعية. وفى النهاية يحصلون على رسالة توحى لهم بأنهم عديمو القيمة Worthless ويأثسون، ويشعرون بالعجز فى إتقان أي مهمة. ولا يعتقدون فى التحسن، والغالبية العظمى من ذوى العجز المتعلم دائمى الإقلاع، مولعين بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة Bully على من هو أضعف منهم وأن يكون لهم نفوذ Tease، ويعملون فقط من أجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات والنجوم والشكولاته والنقود... الخ، وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون للمجتمع لكي يحصلوا على السلوك

المقبول اجتماعيا من وجهة نظرهم، ويشعرون في النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم في عدم قدرتهم على النجاح في إتمام أي مهمة.

والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها سيلجمان لوصف هؤلاء التلاميذ " بأنهم فائري الهمة ومهملين وأحيانا مشلولي الإرادة Listless And Inattentive And Sometimes Disruptive، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم، ويقعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهامًا صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون اختباراً، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء (Seligman, 2005) وغالباً نرى هؤلاء الأفراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدو عديم الجدوى، ويقعون بسرعة عن المحاولة، وتنمو لديهم استراتيجيات هدم الذات self-Defeating strategies والتي تؤدي بهم في النهاية إلى فشل أكثر. وهم يحاولون من أجل أهداف غير قابلة التحقيق، وهم مباطلين أو مرجئين وينجزون المهام التي تتطلب أقل جهد. وهم مكتئبين وأحد أشكال اكتئابهم الغضب. ويشعرون بالغباء، لذلك عندما يحاولون أن يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

العجز المتعلم المدرك

يعتمد إدراك الفرد لموقف العجز ليس فقط على عدم الاقتران بين الاستجابة بالنتيجة ولكن أيضاً على صيغة الفرد Schema في التحكم، ومعارفه عن المهمة، وتفكيره العقلاني، أو انفعالاته، أو توجهه العقلي في مواقف الفشل، أو توقعاته المتفائلة للنجاح.

على هذا الأساس من الخطأ عند تفسيرنا للعجز المتعلم أن نعتمد على وجهة نظر قاصرة تهتم فقط بتعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص وأهدافهم واهتماماتهم، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج وتفسيراتهم العقلانية للأحداث وميلهم وحجهم لحل مثل هذه المشكلات وتاريخ الإنجاز لديهم، وتجاهلهم للآثار السلبية للفشل، وفهم العجز المتعلم لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه. أي الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية والتكيف النفسي.

ومن ثم فإن معنى العجز يدور حول نتائج عدم توافق الشخص مع البيئة Environment Mismatch-Person الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم فيه، فموقف العجز يعد موقف تحقيق هدف Goal - oriented، فالمفحوصون يضعون

هدف (حل مشكلة) وطريقة تحقيق هذا الهدف، ففي مواقف معينة مثلاً قد تؤدي طرق الفرد واستجاباته إلى تحقيق هدف ما، ولكن في موقف العجز يكون الهدف غير قابل التحقيق، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص، فقد يضع الفرد خطاً محكمة التنظيم لتحقيق هدفه، لكنه يواجه عائقاً من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه. وبالتالي يؤكد لازاروس (Lazarus, 1993) أنه يمكن تقييم موقف العجز على أنه موقف يتعارض مع البيئة، ويعنى هذا التعارض خسارة شخصية، والتي من بينها نقص الشعور بالتحكم في النتائج، نقص النتائج الإيجابية للنجاح، انخفاض الإحساس بقيمة الذات Self-worth، نقص السعي نحو تحقيق الهدف، الإحباط.

وقد يتضمن العجز تهديد رؤية الشخص لذاته وبيئته والفشل غير الممكن التحكم فيه، فضلاً عن إدراك الفرد نقص قدرته على التحكم في البيئة، ومهاراته التي تسهل عملية التحكم، علاوة على أن نقص القدرة على التحكم تؤدي إلى شكوك حول الاستجابات المطلوبة لتحقيق الأهداف، ومحتوى هذه الأهداف، حيث إن الأشخاص غير متأكدين عن ما سيحدث في المواقف غير القابلة للتحكم، أو ماذا يفعلون تجاه هذه المواقف، فهم يشعرون بالتحكم الخارجي المدرك، أو أن المواقف تفوق قدرات ومهارات الأفراد، وقد تتضمن أضراراً شخصية للأفراد الذين يتعرضون لها، فالعجز المتعلم لدى الإنسان يرتبط بمشكلات غير ممكن التحكم فيها. وبكلمات أخرى يعتبر مواقف العجز خبرة أساسية لعدم القدرة على التحكم (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

الفصل الثاني

سياقات العجز المتعلم وقضايا التربية

الفصل الثاني

سياقات العجز المتعلم وقضايا التربية

القضية الأولى: العجز المتعلم في بيئة المدرسة والكلية

تعد التربية وسيطاً هدفها قيادة الفرد إلى نقطة لا يحتاج بعدها إلى وسيطاً. فالتربية تكتمل عندما يأخذ شكلها النهائي كل من البناء النفسي الناضج للفرد، وطبعه المميز. فالبناء النفسي يستقر عندما يتكيف الفرد تكيفاً كاملاً مع البيئة التي عليه أن يعيش فيها. وحين يتحرر في الوقت نفسه من هذه البيئة تحرراً يمكنه من تشكيل ذاته في سياق التربية والاجتماعي، وعندما يبلغ نضجه في السن المناسب في ضوء التوازن في علاقاته الداخلية والخارجية، وقدرته على التوقع الناضج بماذا تسير عليه الأمور في المستقبل. وعندما يصل إلى هذه النقطة يؤكد الفرد الناضج نفسه أنه في اتجاه الوجود الذاتي على جميع مستويات الواقع والممكن، من منطلق أنها رؤية متكاملة يفترض ألا يكون أو يبقى فيها شيئاً غامضاً، أو منقسماً، أو متباعداً، أو متناقضاً، وألا يحمل في داخله عديد من الكائنات الاجتماعية أو النفسية. ولهذا كان من الضروري جداً أن تُعنى التربية بتجنب تلك الأنواع التي تؤدي إلى الانقسام والصراع الداخلي. فجوهر الحياة النفسية وينبوع إنطلاقها هما دوماً نزعة الكائن الحي إلى أن يعطى ذاته شكلاً وقيمة ووجوداً.

وهنا تقوم المدرسة (من منطلق أنها إحدى أهم وسائط التربية) بدوراً واضحاً في تكوين وتشكيل الفرد منذ صغره، حيث تكسبه كثيراً من المعلومات والخبرات عن العالم من حوله، وكثير من المهارات التي تفيده في التعامل مع هذه المعلومات والخبرات، فضلاً عن دورها في بلورة قيمه ومبادئه، وتوجيه سلوكه، مما يجعل العملية التعليمية بعناصرها ونتائجها لها بالغ الأثر في رسم السبل أمام الأجيال القادمة، وتشكيل قدرتهم على التحكم في الأمور، وإضفاء معانٍ واقعية عليها، وإرساء الأساس السليم للتعلم الذاتي والمستمر، ومواجهة تحديات المستقبل، بتخريج كوادِر قادرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة، في سياق جيد من الأصالة، متسلحين بالعلم الهادف والفكر المستتير، يدركون بذلك قيمة عدم نفى الآخر، وتقبله، والحوار معه، وكذا التفسيرات المنطقية للأمور، وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

والمدرسة - على اختلاف مستوياتها - مكان الخبرة الأساس والتعلم الحقيقي لغالبية الأطفال والتلاميذ، لاسيما خبرة القراءة والكتابة والحساب والسلوك، فهم

يتعلمون كيف يقرؤون ويكتبون ويسلكون، ويتزودون فيها بقواعد النظام وإثبات الذات، وتهيؤهم للتعامل مع قيم المجتمع ومستحدثاته وتشكيل مفرداته، والتأثير فيه والتأثر به، وتزودهم بالقيم والأفكار والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الاكتشاف والتجديد والتجويد، وترجمة مفاهيم الحياة العصرية إلى سلوك، فضلاً عن توفر فرص ممارسة مبادئ العمل الوطني ممثلة في قيادة الجماعة وريادتها، والإحساس بالمشاركة، وممارسة السلوك المسئول، وإذكاء روح المنافسة لا التناقص، ومراجعة الذات وتعزيزها، والتفكير الحر والعمل في إطار قيم المجتمع وعاداته وتقاليده والحفاظ على أصالته، وإيجاد سياق علمي يساعد على الانتقال بالمجتمعات إلى المجتمعات المعاصرة والعمل بروح عالية نحو مفردات المستقبل، وإعدادهم لحياة الغد التي تختلف اختلافاً كبيراً عن حياة اليوم من حيث التنظيمات والتطلعات والإنجازات، والاستفادة من تجارب الآخرين.

على سبيل المثال قد يتعلم الطفل في المدرسة العجز وإدراك نقص الكفاءة، حيث يذكر بترسون وآخرون (Peterson et al, 1995) أنه وجد تشابهاً عجبياً في المجال الاجتماعي بين العجز على المستوى الشخصي والاعتراب على المستوى المؤسسي حيث تبدو الأحداث والنتائج - في كلتا الحالتين - غير مرتبطة باستجابة الفرد، ويتمثل في الحالتين السلبية وإدراك عدم جدوى الجهد، فضلاً عن صيغ معرفية سلبية يتحدث بها الفرد مع ذاته، وليس من المدهش أيضاً أن يستخدم الباحثون العجز المتعلم في تفسير لماذا تؤدي ممارسات واستراتيجيات بعض البيئات التعليمية إلى الفتور listlessness، واللامبالاة، وسوء النظام، وتردى أخلاقيات الطلبة، وتهميشهم، واستثارتهم نحو التيقن بعجزهم أمام مفردات البيئة التي يتعلمون فيها (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧، ٢٠٠٤).

وبهذا الشكل فإن المؤسسات التربوية كثيراً ما تكون سلاحاً ذا حدين إزاء تشكيل العجز لدى الأطفال والتلاميذ، فهي إما أن تكون أداة تشكيل وتعميق العجز، وإما أن تكون وسيلة لوقايتهم وتحصينهم ضد هذا العجز، وتكيفهم مع أنفسهم وعالمهم واستبشارهم بمستقبلهم .. فالنظام التعليمي - بمؤسساته التربوية - لا يمكن أن يكون محايداً فهو إما أن يكون عاملاً من عوامل بناء الفرد والمجتمع، أو معول هدم لهما، بالرغم من أن التربية والتعليم وتعلم العجز عملاً متضادان يبطل أحدهما الآخر، فإن التعليم يسهم أحياناً في تشكيل وتعميق العجز حين يدفع كثير من الأطفال والتلاميذ إلى الضياع والعزلة والانفصال عن الذات والمجتمع، وإدراك اختلال العلاقة بين الجهد والنتيجة، وإيجاد حالة من الاعتراب تتمثل في تجريد التلاميذ من

إنسانيتهم وكفاءتهم، وتحويلهم إلى أشياء أو كائنات مهمشة أو أجزاء في آلة أو سلع تصنع حسب المواصفات التي يطلبها أصحاب النفوذ والسطوة في المجتمع.

وفي هذا السياق خلصت دراسة أجريت عن العوامل التي تسهم في تسرب الطلاب والتلاميذ إلى أن ضعف العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، ووهن الترابط الاجتماعي بين أفراد المجتمع المدرسي يساعد على كثرة التغيب عن المدرسة والتسرب منها، وانخفاض الأداء والإنجاز، وجميعها من سمات الطالب الذي يشعر بتدني صفاته الإيجابية وقدرته على التأثير في الأمور، ويشعر بالاغتراب في المؤسسة التعليمية الذي قد يفقد إلى الانتماء لها. فالطالب يشعر بالعجز داخل المدرسة حينما يتوقع أن سلوكه مقيداً من قبل الآخرين، ولا يستطيع إلا عمل ما يرضى الآخرين، لاسيما المعلمون ومن على شاكلتهم خارج المدرسة، ويشعر الطلاب بالعزلة الاجتماعية حينما تتصدع شبكة العلاقات الاجتماعية بينهم، أو بينهم وبين معلمهم، بالإضافة إلى أن تجنب مشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة يرتبط بخاصية أنهم لا يمتلكون سمات إيجابية لها القدرة على التأثير في الأمور. ومن هنا يظهر اختلال القيم في كثرة الغش وعدم الالتزام بالنظم واللوائح التي تنظم حياتهم داخل المدرسة أو حتى خارجها (Mau, 1992).

وكثيراً ما تلجأ بعض النظم التربوية إلى أساليب تأديبية كثيرة من أجل تحقيق إخضاع الفرد وتحقيق سلبيته، فهي على سبيل المثال تعتمد على التلقين كطريقة لتأديب الفرد وتربيته لكي يكون مطيعاً تحت دعوى نقل قيم المجتمع إليه وتشربه إياها، أو تعتمد على توقيع عقوبات نفسية هائلة عليه بهدف إشعاره بالإثم والذنب من خلال تحقيره أو تصغيره وتقزيمه وتأكيد شعوره بأهليته للعقاب، أو من خلال إشعاره بالعجز كما في العقاب البدني (أكسر للغيل ضلع يطلع له اثنين)، والواقع أن لهذه الأساليب عواقب وخيمة على ثقة الفرد بنفسه، وعلى إدراك ما به من صفات إيجابية، فهذه الأساليب القهرية في ضبط السلوك تترك بلاشك جروحاً ورواسب عميقة في الفرد أقلها إحساسه بالذنب، أو احتقار الذات، الأمر الذي قد يظهر فيما بعد في محاولته للنيل من غيره أو إذلالهم أو في لجوئه للغش والتمويه والخداع- كما يحدث في الامتحانات- أو اتباع أنماط سلوكية انتهازية قد تدفعه لقبول القهر والاضطهاد، بل واتباع أساليب الالتواء والتمويه في تفاعلاته الاجتماعية، وتغليب الدوافع الأنانية على الدوافع الموضوعية، وتفضيل المصالح الشخصية على مصلحة المجموع، كما أن أسلوب التلقين من حيث هو طريقة للحفظ الصم دون أي تساؤل أو فهم واستيعاب له نتائج قاسية على عقلية الطالب حيث يتحول إلى ببغاء

يردد ما يسمع فقط، ويستبعد ما يثير التساؤل، وبالتالي تتعطل طاقاته الإبداعية، ويستبدل بها قوالب فكرية جاهزة.

يضاف إلى ذلك أن التعليم يتم في المدرسة بلا قدوة ولا نموذج، فحينما يتكاسل المعلم ولا يشرح الدرس للتلاميذ ويدخر جهده للدروس الخصوصية، يدرك التلاميذ أن التعليم أصبح سلعة ككل السلع تخضع لآليات السوق، ولا دخل للعلاقات الإنسانية والتربوية في هذا الإطار. حينما يصرح مسئول كبير " أن هناك كومبيوتر لكل تلميذ " أو " أن المباني المدرسية جاهزة، وعلى أحسن حال " ثم لانجد كومبيوتر، وقد تتساقط المدارس لتزهق الأرواح، يدرك الطلاب أن الكذب يملأ الفضاء من حوله، وحينما يدخل الكسالى أبناء الأثرياء كليات القمة في الجامعات الأهلية، أو يلتحقون بأقسام اللغات في الجامعات الحكومية، فإن هذا الوضع يعمق الإحساس بالظلم الاجتماعي، والغضب من الوطن، الذي يؤكد التعليم فيه على دونية ما هو عربي، وما هو قومي.

فالتعليم بهذا الشكل يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، فهو ممنوع من القيام بأي دور حقيقي في تصميم المناهج وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له بأن يُسهم في اقتراح طرق تدريسية، ولا يمنح الفرصة لإبداء الرأي في وسائل تقويم أدائه الدراسي، ولا يشترك في عملية إدارة مدرسته، ولا يجرؤ على محاورة معلميه، بل إن بعض الطلبة يتحاشون المشاركة في المناقشة الصفية خوفاً من قول شيء، أو إبداء رأي يغضب المعلم، أو يستفزه، مما يقود إلى أمور لا تحمد عقباه، حتى إن بعض المعلمين يرفضون مراجعة درجة الطالب في الامتحانات حتى لو كان هناك خطأ واضحاً في جمع الدرجات، وكأن أولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى. وفي ظل تعليم كهذا يحد من فرص المشاركة الإيجابية ويقلل من إمكانية التفاعل السليم، ويقلل فرص إعداد أجيال صالحة قوية الشخصية، وحسنة الخلق، تملك القدرة على المبادرة، وحل المشكلات، ومواكبة أو حتى التكيف مع المستجدات المحلية والقومية والعالمية.

وفي ضوء ذلك فإن مثل هذه النوعية من التعليم توجد أشخاصاً مترددين، يخشون كل شيء، ولا يؤمنون بشيء، ولا يتقنون بأحد، وبالتالي لا يدينون بالولاء والانتماء للمجتمع، ومنظومتهم القيمة مهلهلة ومعاييرهم غير واضحة والمعاني لديهم مختلة، ومعاييرهم للنجاح غير شرعية، فضلاً عن أن هذا النوع من التعليم يدفع الفرد نحو اللجوء إلى المداهنات والنفاق، وكل هذه الأشكال، ما هي إلا منافذ تعويضية واستراتيجية غير مشروعة يسلكها، وينهجها الفرد لتعميق نظرتة السالبة

عن ذاته، الأمر الذي يؤدي إلى تشكيل شخصية عاجزة عن إصدار القرارات، مستكينة لكل الأوامر والنواهي، معطلة لكل الإيجابيات التي توجد فيها، بل عاجزة عن خدمة نفسها ووطنها وعالمها.

وفي هذا السياق لخص محمود الراشدان (٢٠٠٠) ما يكون شبيهاً بما يسمى حلقات تعلم العجز في النظام التربوي العربي مهتدياً بالنظام الأردني كما يلي:

- ١- إن أكثر الأطفال دون السادسة لا تتوافر لهم فرص الالتحاق برياض الأطفال وكثير من أطفال الروضة لا يتوافر لهم مرافق تربوية مناسبة ولا معلمات يتسمن بالكفاءة.
- ٢- وكثير من هؤلاء لا تسعفهم ظروفهم وحظوظهم للوصول إلى المراحل العليا في التعليم.
- ٣- وكثير من طلبة الثانوية العامة لا تمكنهم مناهجهم وخبراتهم وبيئتهم العملية وظروف معيشتهم من النجاح.
- ٤- وكثير ممن ينجحون لا تمكنهم أحوالهم وشروط القبول من الالتحاق بالجامعة
- ٥- وكثير من هؤلاء وهؤلاء لا يتخرجون
- ٦- وكثير من الخريجين لا يعملون
- ٧- وكثير من الذين يعملون لا يعملون فيما كانوا يدرسون
- ٨- وكثير من هؤلاء لا يكسبون ما يكفيهم للعيش بحرية وكرامة.
- ٩- وكثير من هؤلاء وأولئك محبطون ومغتربون
- ١٠- وكثير من هؤلاء اكتسبوا عبر حياتهم العجز والاستسلام والاستكانة لأقل المؤثرات.

وبهذا الشكل فإن التربية تدعم ثقافة العجز، والذي لم يتعود الفرد فيها على أن يفكر باستقلال عن الآخرين، ولم يعتد استخدام عقله الواعي، ولم يتدرب على استخدام المنهج العلمي في التفكير، والتلميذ في مثل هذه الثقافة يتعلم قط من أجل الحصول على الشهادات الدراسية، وليس لينفذ أو ليطبق ما تعلمه في ميدان عمله، أو في حياته العملية، إنها ثقافة يسود نظام التعليم فيها الفصل بين النظر والعمل، أو ينقسم في إطارها الفكر عن الواقع. وهي بالتالي تعد غلاف لنظام تعليمي يعتمد على التكرار الممل، والتقليد الأعمى، والمناهج الصماء الجامدة، وطرق التعليم غير المناسبة لميول وقدرات المتعلمين، وكل ذلك يربي الطلبة على قيم الخضوع والطاعة، ونمط التفكير أحادي الاتجاه، وهرمية القيادة، وتفضيل الولاء لها على

أى شيء آخر، وعدم قبول النقد، ومعادية الإبداع والتفكير الحر. فضلاً عن حدوث
عديد من الظواهر السلبية للمتعلمين مثل:

- الانكفاء على الذات بدلاً من الإقدام والمبادرة.
- الانسحاب والتسليم بالعجز، والسير في ركاب الأقوياء، بدلاً من المشاركة والتفاعل مع المجتمع المحيط.
- الإيمان بالحل الفردي، بدلاً من روح التعاون والعمل الجماعي.
- التحايل والالتفاف على القانون، بدلاً من احترامه وتطبيقه.
- النفاق والتزلف، بدلاً من المواجهة والنقد.
- الأنانية وحب الذات، بدلاً من الإحساس بالمسؤولية.
- النقد والتقليد، بدلاً من الإبداع والابتكار.
- التعصب وضيق الأفق، بدلاً من القبول بالتنوع والاختلاف.
- العنف، بدلاً من الحوار.

وهنا نجد أن المدرسة أو الكلية التي تنتمي إلى هذا النظام التعليمي قد تمارس
أحياناً دوراً يساعد على إدراك العجز من خلال حرمان الطلبة من فرص التفاعل
فيما بينهم، وإقصاءهم عن عملية اتخاذ القرار، والإخفاق في جعلهم يشعرون
بالانتماء، وسوء العلاقة بين المعلمين والطلبة، ووجود سياق تعليمي ضاغط
ومغلق داخل المدرسة، وانعدام معنى كثير من النشاطات والخبرات
المدرسية. على سبيل المثال قد تكون بيئة التعليم والتعلم مصدراً للاغتراب من
خلال وسائل كثيرة منها: عدم احترام الأساتذة لطلابهم، وعدم مساهمة الطلبة في
تصميم برامجهم، وإدراكهم عدم وجود علاقة وظيفية بين ما يدرسون في الجامعة
وبين عملهم في المستقبل، وإحساسهم بأن تقييمهم لمعلميهم لا يستخدم لتطوير
المعلمين، وتبنى المعايير الأكاديمية المتدنية، والمهام قليلة الجدوى، والمستوى
التدريسي المتدني.

وفي هذا السياق أكدت دراسات ميدانية عديدة على علاقة التفاعل الإيجابي
المدرّك بين المعلم والتلميذ والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، مما حدا
ببيكرتس Boekaerts بالقول " أن الإدراك الإيجابي للعلاقة بين المعلم والتلميذ قد
يقلل من القلق والانفعالات السلبية الناتجة عن الأوضاع الأكاديمية الصعبة " ويشير
روسير وآخرون (Roeser et al, 1996) أن التواد المدرّك يتوسط العلاقة بين البيئة
النفسية ومعتقدات فاعلية الذات، وانفعال حجرة الدراسة من منطلق أن إدراك جودة
العلاقة بين المعلم والتلميذ يرتبط بالشعور الشخصي بالتواد في المدرسة، والاحترام

المتبادل والدعم النفسي المعنوي والاهتمام بالمشكلات الإنسانية، والتعزيز المناسب والشعور بالأسرة الواحدة والعمل بروح الفريق مع الاهتمام بالفروق الفردية.

وفى هذا السياق يتناول هوليداي (Holliday 1997) في دراسته حول طرق إثراء العلاقات الاجتماعية في المدارس كمؤسسات اجتماعية تربوية مؤكداً على أهمية الأدوار المختلفة للطلبة داخل المدرسة وخاصة المشاركة في اتخاذ القرارات، مشاركة المعلمين في أنشطتهم المختلفة، الإكثار من الحوار والمقابلات مع الطلاب، ومشاركة الطلاب للمعلمين في ورش العمل، مشاركة أولياء الأمور في الشئون المدرسية والطلابية، وغيرها من الأمور والعلاقات التي تزيد من اندماج الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية. وفى ضوء ذلك أجرى إريكسون وولكر (Erikson & Walker 1992) دراستهم حول البناء التنظيمي للمؤسسة التربوية "المدرسة" توصل الباحثان إلى أن الطلبة الذين كانت تربطهم علاقات رسمية وجامعة كانوا أقل انتماء للبيئة المدرسية، في حين أن أولئك الذين يتواصلون مع معلمهم، ويشاركونهم الأنشطة، ويناقشونهم في قضايا مختلفة كانوا أكثر شعوراً بالسعادة، وانتماءً لمدرستهم ومعلمهم وزملائهم. كما توصلت الدراسة إلى أن العمل مع مجموعة من المعلمين بدلاً من معلم واحد يزيد من اندماج الطالب وانتماءه للبيئة التربوية، خاصة حينما يشارك في مسؤوليات المدرسة وأنشطتها، مما يؤدي إلى القضاء على مشاعر الاغتراب لدى الطلبة.

وفى هذا الشأن يشير راؤول (Raul, 1979) إلى أن حجم وبنية المناخ التنظيمي للمدارس، والذي يقلل من الاحتكاك الإنساني قد يكون له أثر سلبي على تكوين الهوية الشخصية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذ .. وأشارت كثير من الدراسات إلى أن الشعور الذاتي الذي ينتاب الفرد من بيئة تعلم غير مواتية لا يعتمد فقط على الحالة النفسية للفرد، ولكنه يعتمد أيضاً على طريقة تفسير الفرد. وأنه تحت ظروف معينة فإن المعلومات حول بيئة التعلم قد تؤثر على تقييم الفرد لها. فإدراك الفرد للمعالم الموضوعية لبيئة التعلم يتأثر ببعض التفسيرات الذاتية مما ينعكس على الحالة النفسية للإنسان.

وهنا يصف أحد أهم كتب كوزل Kozol عن الموت في المراحل المبكرة من العمر Death at an early age العجز في الفصل المدرسي فيما يلي:

يصنف طالب معين - فى ضوء نسبة ذكائه - على أنه من ذوى الحاجات الخاصة، وبالتالي يتوقع غالبية المعلمين أنه لا يمكن التعلم في فصول مزدحمة،

وبسبب الزحام المتزايد في المدرسة ونقص كفاءة المعلمين التربوية والاجتماعية، ونظام المدرسة غير الجيد، وعدم وجود رغبة لإلحاق أى طالب زنجى Negro في أية مدرسة مجاورة، ولا يستطيع نظراً لطبقته وعرقه التقدم لأي مدرسة قد يوجد بها مكان له، في هذه الحالة ظل هذا الطالب عاماً كاملاً في حيز النسيان لا يراه أحد ولا يفعل أى شئ إلا إثارة المشاكل والمشاجرات، وقد نجده في حالة أحلام يقظة أو في صمت تام، وكان واضحاً أنه مريض، وإذا لم تنتظر وأنت قريباً منه، يبدو أنه لا يفعل أى شئ على الإطلاق، وأحياناً يبتسم بتعجب بنظرة فيها فرحة على شئ تافه جداً قد يكون شيئاً على إصبعه، أو يتخيل شيئاً على الأرض، وتبدو رأس هذا الطفل دائرية مثل الزيتونة، وعيونه لامعة مثل الزجاجاة.

في ذات يوم أحضر له كوزول كتاب عن ولد فرنسي ذهب إلى المدرسة ومعه بالونسة حمراء، وجلس وهز رأسه للخلف والأمام وابتسم، وغالباً ما يبدو أنه مبتهج الوجه، رافضاً للكلام، يتذمر ويئن whimper ويبكى عندما يقرأ، لأنه لا يستطيع تعلم القراءة، وهو يصرخ عندما يكتب، لأنه لم يستطع تعلم كيف يكتب، ويبكى أيضاً لأنه لا يستطيع تهجى كلمات مكونة من أكثر من مقطع، وهو لا يعرف كتبه، وأدواته ولا يعرف كيف يطرح أو يقسم، وكان في الصف الرابع الابتدائي، وظل كوزول يفكر في خطأ النظام التعليمي الذي يبدو في كثير من الأحيان فكاهة إدارية Administrative Joke، والمتمثلة في هذا الولد، وكانت واضحة لدرجة أنها تمثل تسلية Funny لزملاء فصله، حيث كانوا يسخرون منه طوال اليوم، وفي بعض الأحيان كان يسايرهم الضحك، وبدأ الطفل في الصراخ مما جعل معلميه يصرحون بأنه لا يمكن تعليمه، والحقيقة في هذا الموضوع أن المعلم لم يعلمه ولم يبدأ في تعليمه من اليوم الأول لذهابه إلى المدرسة.

وإذا أخذنا هذا الطفل في الاعتبار فإن ذلك قد يكون راجعاً إلى ما يمكن تسميته بقصور نسبة الذكاء (IQ)، وقد يكون ذلك راجعاً إلى تعلم العجز، حيث إن الطفل تعلم أنه عندما توجد كلمات باللغة الإنجليزية على السبورة فإنه لن يفعل شيئاً صحيحاً على الإطلاق، وبسبب فشله السابق ترتفع لديه معدلات العجز، بصرف النظر عن ارتفاع الذكاء وهنا يظهر بوضوح أن الطفل يعتقد أن سلوكياته واستجاباته لا يكون لها أي تأثير أو فاعلية في التحكم، وأن سماته الإيجابية ليس لها تأثير يذكر (Seligman, 2000).

ويمكن أن نضرب لذلك مثالا آخر لطفل أبيض يقوم بمهمة عمل في معسكر صيفي للأطفال، حيث تقدم لهذا العمل من خلال إعلان مخصص لهذا الشأن، وكان

يتوقع وجود نسبة كبيرة من الأطفال الزوج إلى جانب عدد من الأطفال البيض، وعندما وصل إلى استلام العمل تبين له أن جميع الأطفال وجميع المرشحين من الزوج، وأن هؤلاء المرشحين ليسوا فقط من الزوج العاديين، بل إنهم فوق ذلك متعصبون للروح الزوجية، وعليه قضاء فترة ثمانية أسابيع للعمل في هذه البيئة الاجتماعية، ألم يصبح اللون الأبيض تشويهاً جسياً وإعاقة له في هذه الحالة؟ حيث إنه في ضوء قيم الزوج كجماعة لها معاييرها الخاصة سيجد أن بينهم علاقات حميمة، وسيكون كل منهم حذراً في أن يبدو صديقاً له، ويواجه صعوبات تكيف لا يستطيع تجاوزها، وربما قد يحاول التقليل من خصائصه الاجتماعية والعرقية كشخص أبيض، ويحاذر الظهور في موقف تؤكد أهليته وقيمه ومظهره، وبصرف النظر عن الاستراتيجية التي يلجأ إليها، يبدو مستحيلاً عليه أن يكون علاقات اجتماعية طبيعية في هذا الإطار، وإن كان عليه أن يبذل أقصى ما يستطيع، ولكن عليه أيضاً أن يعرف أن الجميع سوف يرونه مختلفاً وهو في نظرهم أقل كفاية في صفات هي في غاية الأهمية بالنسبة لهم، وهو في حقيقة الأمر شخص اكتسب العجز من المجتمع (شاكر قنديل، ٢٠٠٠).

ولو تصورنا عكس المثال السابق، أي أن فرداً زنجياً عاش في مجتمع من البيض فلسوف تنعكس جميع مظاهر العجز في سلوكه. وقد يفسر لنا لماذا يلوذ بعض الزوج بالعزلة الاجتماعية كي يجنبوا أنفسهم آلام الشعور بالاختلاف، وينعموا بالراحة داخل مجموعات سوداء معزولة. فالجماعة هي التي تحدد المعايير التي قد لا يستطيع الفرد الاستجابة لها، ثم هي التي تعامله بعد ذلك على أساس أن سلوكه غير مقبول، أو أنه في منزلة لا تؤهله لتحقيق تلك المعايير. وبشكل أكثر تحديداً يمكن القول بأن المجتمع هو الذي كون مفهوم عجز الفرد واستسلامه للأحداث. وذلك من خلال انتقاء بعض الصفات وإعطائها أولوية وتفضيلاً، ومن ثم يصبح الأفراد الذين يعجزون عن الوفاء بمتطلبات معينة أو الذين تنقصهم صفات معينة أشخاصاً عاجزون، ويعاملون على أنهم كذلك.

وقد نرى طفلاً عاجزاً في المدرسة ولكنه ليس كذلك في مظاهر الحياة الأخرى، فالطفل قد يقصر عجزه في الفصل المدرسي على معلم بعينه أو موضوع بعينه، مثلما أجد عديد من زملائي بهيئة التدريس بالجامعة يتجمدون Paralyzed عندما يواجهون معادلة رياضية، بينما عندما يكونون خارج قاعة الدراسة ومع معلمين آخرين، وعندما يتعرضون لموضوعات أخرى بخلاف الرياضيات يدركون كفاءتهم وسيطرتهم.

وفى تجربة لدويك حول العجز المتعلم داخل الفصل المدرسي، حيث قام عدد من المعلمين بتعريض (٤٥) طالباً لمشاكل قابلة للحل، ومشاكل غير قابلة للحل فى البداية أعطى معلم مشاكل قابلة للحل، وأعطى معلم آخر مشاكل غير قابلة للحل، وفى النهاية تلقى كل الأطفال مشاكل قابلة للحل من خلال المعلم الذي أعطى فى البداية مشكلات غير قابلة للحل، وقد عجز الأطفال فى حل هذه المشاكل حتى ولو كانوا يعرفون المشاكل التي تم حلها مع المعلم الذي أعطى مشكلات غير قابلة للحل، فعندما يواجه الأطفال مشكلات قابلة للحل، ولكن فى ظروف عجز وإحباط فإن ذلك يؤدي إلى تشكيل استجابات العجز، ونقص كفاية الأطفال على النجاح.

وفى هذا الشأن قدم برين Brien تصميماً مكوناً من ثلاث مجموعات: تعرضت المجموعة الأولى من الأطفال لسلسلة من المشاكل القابلة للحل، وتعرضت المجموعة الثانية لسلسلة من المشاكل الطويلة المعقدة والتي يتم فيها تقديم المكافأة بعد الاستجابة مباشرة، ولم تتعرض المجموعة الثالثة لأيّة مشاكل، وفى النهاية تم اختبار المجموعات الثلاث على سلسلة من مشكلات التعلم القابلة للحل، فظهر أن مجموعة العجز كانت أبطأ فى التعلم يليها المجموعة التي لم تتعرض لأيّة مشكلات، يليها المجموعة التي تعرضت إلى مشكلات قابلة للحل، ويشير ذلك إلى أن تعلم الاستراتيجيات المعرفية الجيدة يعد شيئاً هاماً للنجاح الأكاديمي حتى فى المهام المعقدة من خلال تعلم أن معطيات النجاح هى معطيات ذاتية لا يجب أن ينتظرها الطفل من الخارج (Seligman, 2000).

ضغوط بيئة الفصل ومواجهة العجز المتعلم

تؤثر ضغوط بيئة الفصل الدراسى تأثيراً سالباً على التلاميذ، فالتلاميذ الذين يتعرضون لضغوط فى الفصل، غالباً ما يعودون إلى منازلهم مشدودين الأعصاب غاضبين متوترين يشكون من مشاكل الدراسة، وعدم فهمهم لبعض المواد الدراسية إن لم يكن أكثرها، بل إن العواقب السلبية لضغوط بيئة الفصل الدراسى يمكن أن تمتد إلى الدافع للإنجاز، فقد يكتسب التلميذ تحت هذه الظروف اتجاهات سلبية نحو مدرسته، ومعلميه، ونحو الإدارة المدرسية والنظام، ومن ثم يفقد الدافع للإنجاز. وعلى أثر ذلك يتدنّى تحصيله الدراسى، كما أن تقييم المعلمين لطلابهم وأساليب التعامل معهم يؤثر فى تشكيل مفهوم الذات لديهم. فقد يعامل المعلمون تلميذاً معيناً على أنه غبي وعاجز عن الفهم، ومجاعة زملائه فى الفصل، مما يترك انطباعاً

عن التلميذ مؤداه أنه فاشل وعاجز ومن ثم يتصرف هذا التلميذ وفق هذا السياق، وتحت وطأة الإحساس بالعجز الذي خلفته هذه المعاملة.

وفى هذا الشأن قامت دويك بخفض العجز المتعلم لدى الأطفال في مادة الرياضيات، واختارت تلاميذ يتميزون بالإقلاع السريع عندما يواجهون صعوبات في الرياضيات، وقسمتهم الباحثة إلى مجموعتين للعلاج مجموعة النجاح Success Only ومجموعة التدريب على العزو Attribution Training وأعطتهم (٢٥) يوماً تدريباً خاصاً، حيث تلقت مجموعة النجاح تدريباً على مسائل هندسية سهل النجاح فيها، وتم التغاضي عن التفاصيل الهندسية في الحل. وتلقت مجموعة التدريب على العزو نفس المشاكل الرياضية السهلة - ولكن مرتين يومياً واستطاعوا حل المسائل التي تفوق قدراتهم - وعندما فشلوا قيل لهم (انتهى الوقت) حيث لم تنتهوا من الحل في الوقت المحدد، وكان يجب عليهم حل ثلاث مسائل ولكنهم قاموا بحل اثنتين فقط، وهذا يعنى (أنهم حاولوا بجد) بمعنى آخر تم تدريبهم لتفادي الفشل، وأن يرجعوا الفشل دائماً إلى نقص الجهد، وبعد إعادة التدريب تم اختبار المجموعتين على استجابة الفشل في مسائل هندسية جديدة، حيث وجد أن مجموعة النجاح فقط استمرت بعد الفشل، وعلى النقيض كان لدى مجموعة التدريب على العزو استمراراً أكبر، وتحسناً أكثر، وانخفض لديهم قلق الامتحان بشكل كبير (Dweck, 2000).

وتؤكد هذه التجربة أن العجز الذي يحدث في الفصل المدرسي يمكن مواجهته من خلال تدريب التلاميذ والأطفال على مواجهة الفشل من خلال عزو الفشل إلى نقص الجهد، ومن ثم خفض أو تعديل اعتقاد الأطفال والتلاميذ بالعجز، وأن فشلهم ليس بسبب نقص معطيات ومصادر التغلب على الفشل لديهم، ومن ناحية أخرى فإن تكرار النجاح، وتجنب الفشل أو عدم التركيز على التفاصيل الصغيرة لخطأ التلميذ، أو عدم الإيحاء لهم بأن فشلهم يأتي من معطيات ثابتة لديهم (مثل القدرة) يعد من الأمور المهمة في التحصين ضد العجز المتعلم لاسيما العجز المتعلم الأكاديمي. فتعزيز الجهد يقوى من دافعية الأطفال والتلاميذ على الإنجاز، فعندما قيل للأطفال أن الجهد أساس نجاحهم الحقيقي ضاعفوا الجهد حتى يحافظوا على استمرار نجاحهم في المستقبل. فضلاً عن أن تعزيز القدرة يعد عاملاً ذو أثر كبير في تنمية أسلوب حل المشكلات وإذكاء فاعلية الذات لديهم، وارتفاع معدل التحصيل الدراسي لهم.

كما يؤدي نقص خبرة مواجهة الفشل إلى العجز - ليس فقط في مراحل الدراسة الأولى - ولكن أيضاً في المراحل الدراسية المتقدمة، فإذا لم يكن لدى الفرد خبرة مواجهة القلق والإحباط، وإذا لم يفشل ويستطيع مواجهة هذا الفشل فإنه لن يكون قادراً على مواجهة الفشل - عندما يكون ذلك أساساً في حياته - وتؤدي النجاحات المتعددة التي لا يعقبها معززات أيضاً إلى الشعور بالعجز عندما يواجه الفرد الفشل لأول مرة، على سبيل المثال ما يطلق عليها "البنت الذهبية" Golden Girl والتي فشلت في الجامعة عندما وجدت عدم وجود جوائز كبيرة مثلما كانت في المدرسة الثانوية.

وفي هذا الصدد يذكر سيلجمان أنه في كل عام يتخرج في الجامعة التي يعمل بها طلبة جيّدون، ويتم اختيار الأوائل منهم لعمل مشروع في المعمل، وكل عام يحذرهم من أو يخبرهم بأن العمل في المعمل ليس بجذاب - كما يعتقدون - وهذا يعني أنهم سوف يعملون طوال أيام الأسبوع - مثل الكمبيوتر الذي يعطى معلومات على الورق بدون كلل أو تعب - وكان يلاحظ أن نصفهم يترك العمل في منتصف التجربة، بالرغم من أنهم لا ينقصهم الذكاء أو الفطنة wit لكن ينقصهم قوة وعمق الإحساس بروح المشروع، ويعد هذا غير مرضياً، ولا يكون مليئاً بالحيوية والإثارة، ولا أريده كمربي، فالإحساس بالمشروع وقيمة العمل شيء مهم جداً للاكتشاف العلمي، فضلاً عن أن العمل الإبداعي يتكون من الإحساس بقيمة وأهمية العمل، بالإضافة إلى القدرة على مواجهة الفشل والإحباط، ولو كان الإبداع سهلاً وذو ألوان زاهية، ومرضياً فمن المحتمل أن يقوم به أي شخص، ولو كان كل شيء على ما يرام فإن الرضا الحقيقي والسعادة البالغة لن تأتي في نهاية التجربة العلمية. ويتصف المبدع بسمات عقلية وانفعالية لعل أهمها الميل إلى المخاطرة واقتحام المجهول وتحمل تناقضات نفسه، والثقة في نفسه وفي قدراته، وتقبله لذاته وتقديره لها بفاعلية وتوكيدية واتزان انفعالي.

وأعتقد أن عديد من خبرات الفشل يأتي من خلال تطوير آليات مواجهة غير فعالة، والإحساس بسوء حكم المربين والمعلمين على معطيات النجاح، مثل إحياء المعلم للطفل بأنه تنقصه القدرة على النجاح، وأنه لا يمتلك مقومات النجاح الحقيقية، وكذلك اختلال ميزان الحكم على الجهود، مثلما نلاحظ مثلاً أن المراهق قد يخرب ممتلكات الآخرين، ويتم سجنه ثم يخرج بكفالة، وأن أفعاله الخطرة تواجه بالعجز والمشاكل والمتاعب وإيلاء الآخرين، وهذا يؤدي إلى الاكتئاب. ويقول سيلجمان - أنا كمربي - لست راضياً، ولكنني دخلت هنا لكي أقوم بعمل معايير للحكم على جهود

الطلبة، ونبذ الأعمال الصعبة التي تعترض طريقهم، وأقترح أن أهم عامل لزيادة قوه الأنا اعتقاد الطالب بأنه يتعلم وينمو في بيئة عادلة تستند على معيار صادق وموضوعي وحقيقي للحكم على كفاءته وتوجيه مساعيه، ومن يفقد ذلك يتعرض لنقص في تقدير الذات، فضلاً عن اختلال معارفه وقصور دوافعه، ومن ثم تجسيد عوامل التهيو للعجز المتعلم في مواقف الإنجاز، خصوصاً والحياة عموماً (Seligman, 1975) فإذا كان لدى أحد التلاميذ معرفة حقيقية وثقة بمهاراته يكون أقل تعرضاً للفشل والنقد المحبط، وأقل قلقاً كذلك، وأكثر استعداداً للمشاركة، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم أن يشجع التلاميذ على استخدام قدراتهم والمحاولة عند الفشل بدلاً من معاقبتهم بالكلمة أو الفعل، على أن تكون الأعمال والمهام قريبة من اهتماماتهم وميولهم، وأن يكون المعلم حريصاً على تقديمهم اليومي، وأن يشاركهم نجاحهم واستمتاعهم بهذا النجاح. فالتلاميذ يحبون التعلم بشروط خاصة منها:

- ١- أن نبث في نفوسهم شوقاً إلى التعلم وحباً له بطرق الترغيب والتشويق المختلفة.
- ٢- أن نشجعهم ولا نثبط همهم بالعقاب والتوبيخ واللوم والتأنيب.
- ٣- أن نناقشهم ونحاولهم حتى يدركوا خطأهم إذا أخطأوا، ونبين لهم نتيجة أعمالهم بطريقة حسنة.
- ٤- جعل المدرسة مكاناً محبباً إلى نفوسهم، ولا يمكن أن تكون المدرسة مكاناً محبباً إلا إذا كانت الأعمال شيقة وجذابة والموضوعات مفيدة، وتقييم الجهود يتم بطريقة عادلة، وكان المعلمون محبوبين من التلاميذ، فالتلاميذ لا يستفيدون من معلم يكرهونه.

وفي هذا الشأن أفادت دراسات تقدير الذات إلى أن الأطفال الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يأتون من خلفيات واضحة المعايير، وعادلة التقييم مقارنة بالأطفال الذين لديهم تقدير ذات منخفض. وأن ارتفاع تقدير الذات لم يكن بالضرورة يعود إلى خلفية اجتماعية واقتصادية معينة، أو إلى مقدمات عقلية معينة، أو إلى الجاذبية الجسمية، بل يعود بقوة وباستمرار بتناسق الرعاية ومدى عدالتها وارتباطها بمعيار واضح للحكم على الجهود .. وفي سياق غرفة الصف يؤدي استمرار معاملة المعلم للتلاميذ، وعدالته معهم، ووضع معايير تقييم ثابتة وواضحة وموضوعية ووسائل قياس غير متحيزة وصادقة فيما تقيسه، وتنمية إدراك تلاميذه نحو قيمة التعلم إلى إذكاء وتطوير تقدير الذات لديهم، وتعطي الطفل نموذجاً يحتذي به لقياس تقدمه الذاتي، وتعطيه شيئاً يسعى إليه، ويبرهن المعلم من خلال ذلك اهتمامه بالأطفال والتلاميذ أكثر وأكثر (Capel et al, 1997).

ومن ثم فإن الإحساس بالتحكم وتقدير الذات لا يمكن توريثهما ولكن يمكن اكتسابهما من خلال تقدير الجهود تقديراً عادلاً، واستخدام مقياس موضوعي للحكم على الجهود، وغرس قيمة الكرامة والمنزلة في نفوس الأطفال اعتماداً على معطيات النجاح المتميزة والواقعية، وإقصاء الصعوبات والعوائق والقلق، والمنافسة غير الشريفة من حياة أطفالنا، في هذه الحالة نعد أجيالاً تتمتع بالشعور بالكرامة والمسئولية والقوة وتقدير الذات.

اغتراب المعلم وتشكيل العجز المتعلم لدى التلاميذ

قد يكتسب التلاميذ العجز في ضوء اغتراب المعلم، وتتعدد عوامل اغتراب المعلم من خلال عمل المعلمين بمفردهم، وقلة اتصالاتهم المهنية مع زملائهم، واقتصار تأثير المعلمين على ما يجري داخل غرفة الصف فقط، وبطء التغيير داخل المدرسة والتنظيم البيروقراطي الذي لا يشجع كثيراً على نمو المعلمين مهنيًا وأكاديميًا، وقلة التفاعل بين المعلمين ومديريهم والعمل في جو غير داعم ولا مشجع، ونقص الشعور بالثقة في النفس وعدم وجود أهداف مشتركة بين المعلمين، ونقص برامج التطوير المهني للمعلمين (Thomson, 1993)، وشعورهم بتدني قيمة العمل الخاص بهم اجتماعياً، وصراع الدور ونقص الرضا عن العمل، وسوء أو نقص الإشراف المباشر أو وجود المشرف المغترب ونقص التحكم المدرك في الواقع والعالم المادي والاجتماعي، وفقدان العمل معناه ومغزاه وقيمه، ونقص فرص المشاركة في اتخاذ القرار، والرقابة الشخصية والمهنية ومن ثم نقص التلقائية في العمل والشعور بالعجز في التأثير على الأحداث المحيطة، وضعف الدعم الإداري وانخفاض الرواتب وكثرة الواجبات التدريسية، والتغيير المستمر للسياسات والممارسات التربوية، وسوء العلاقة مع المسؤولين، وقلة فرص الترقية، وعدم مناسبة قوانين وزارة التربية للمعلمين، وعدم تفعيل نشاطات النقابات المهنية للمعلمين، فضلاً عن نقص وضعف التقدير المعنوي، وبيروقراطية الإدارة الصفية ونقص الإمكانيات المسهمة في جودة التعليم والتعلم بالمدرسة، وتدني قيمة المعلمين في نظر المجتمع وفي نظر أصحاب المهن الأخرى (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٨).

ومن مظاهر اغتراب المعلم فقدان الحماس للاهتمام بالعمل وبعملائه واللامبالاة، ويعيش المعلم في مناخ تنظيمي معقد: فصول مكدسة بتلاميذ ينتمون إلى مستويات وأسر مختلفة، يفتقد أغلبهم الاهتمام بالتعليم، ويظهر ذلك في محاولاتهم الخروج على النظام، وتكبله سلطات بيروقراطية متربصة به وبعمله.

ويشعر المعلم بالعزلة، وغياب المساندة، والتجريد من السلطات، والنظرة المتشككة إلى ولائه وأدائه، والاستهتار بآرائه وخبراته عند إدخال تغييرات في العملية التعليمية، ويفتقد موازنة النقابات والتنظيمات المهنية كغيرها من نقابات المهن الأخرى، وتطارده الصورة المهزوزة التي يكرسها الإعلام الجماهيري عنه، ومن بين العوامل المسببة لاغتراب المعلم واحتراقه النفسي تدخل الآباء في عمل المعلمين. فكثير من الآباء يجادلون المعلمين في عملهم، ويخطئونهم في أساليب تعاملهم مع أبنائهم، ويتشككون في قدراتهم وكفاءتهم، مما يهز ثقة المعلم في نفسه، ويقلل من كون التعليم مهنة مغلقة ويحولونها إلى مهنة مكشوفة يتزاحم فيها غير المؤهلين سواء من الآباء أو من معلمين غير مؤهلين، وتؤدي هذه الضغوط إلى سلب المعلم هويته المهنية المتخصصة دون غيره من المهن الأخرى في المجتمع. كما يتصل بالظاهرة نفسها انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم، فيلاحظ تقرير "لجنة هولمز" الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون على دراسة التربية ليعملوا بالتدريس، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالا يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة، لا يحظى ممارسوها بالتقدير المادي المناسب. فالمعلم يصاب بالاحترق النفسي في ظل العوائق التي تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل بما يصيبه بالإحباط وضعف الدافعية.

وفي هذا السياق فإنه من العوامل التي تسهم في زيادة الاغتراب لدى عدد من معلمي الجامعة لا سيما الجامعات العربية اضطرابهم للقبول بوظائف غير مناسبة، وبرواتب متدنية مما يمنعهم من استثمار أوقاتهم في البحث العلمي والابتكار وتفتش المحسوبية، والواسطة، والمصالح الخاصة التي تعوق توليهم للمناصب القيادية، وصعوبة العلاقة مع النظام الحاكم، وصعوبة التوافق بين العقلية الأكاديمية المتصفة بالموضوعية والتفكير العلمي، والعقلية الجماعية أو الجمعية للمجتمع، وضالة التقدير الاجتماعي لهم، وعدم السماح لهم بتشكيل جمعيات أو اتحادات تمثلهم وتجسد هويتهم الأكاديمية وعدم اهتمامات جامعاتهم بتأليف الكتب التي لا تتدرج في نطاق المواد التدريسية المقررة، لذلك فلا عجب أن نجد كثير منهم يعانون من حرمان واستلاب، وإدراك العجز، وإحباط وهدر في الطاقات (جاسم الكندري، ١٩٩٨).

وفي هذا الخصوص أسفرت دراسة عبد الله عويدات (١٩٩٥) عن معاناة عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في الأردن من اغتراب مرتفع في

مجالات فقدان المعايير وفقدان المعنى والسيطرة والانعزال الاجتماعي، وقد عزی اغتراب عينة من المعلمين لأسباب عديدة منها:

- وجود أزمة في المعايير المطبقة في تعيين المعلمين وتقويم أدائهم.
- تدنى النظرة لمهنة التعليم وقصور نظام الترقيات، فضلا عن أن دخله لا يعطيه الطمأنينة.
- وقوع المعلم المبدع ضحية لأساليب التقويم التقليدية، وأساليب الضبط الاجتماعي.
- سلبية اتجاهات الطلاب نحو معلمهم، وشعور المعلم بأن مهنته فقدت معناها
- لا أهمية لكثير مما يقوم المعلمون بتدريسه في حياة الطالب اليومية.
- التفوق الأكاديمي للمعلم لا يقدم ولا يؤخر، وغلبة المادية على القيم السائدة.
- إحساس المعلم بالملل لتكرار ما يقوم بتدريسه.
- وعلى نفس السياق تشير دراسة قيس النورى (١٩٩٦) إلى أهم مسببات اغتراب المعلمين بشكل عام ما يلي:
- أن المعلمين عادة يكونون مسئولين أدبيًا وفكريًا عن الطلاب، بغض النظر عن اختلافاتهم الذكائية والمعرفية.
- إن الخدمات الاجتماعية والتثقيفية التي يتوقعها المجتمع من المعلمين تكون عادة كثيرة.
- كثيرا ما تخضع عملية تقييم المعلمين لمعايير وأسس ذاتية وغير موضوعية.
- ضعف المكانة الاجتماعية للمعلمين، وإحساسهم بالانفصال عن هذه المكانة، وحرمانهم من الأهمية الحضارية التي تتمتع بها عادة المهن الأخرى كالطب والهندسة.
- كثيرا ما تكون الخطط والأساليب التعليمية في المدارس غير خاضعة لاجتهادات وآراء المعلمين الشخصية، لأنها برامج رسمية مستقلة عن نزعاتهم وميولهم الفردية.
- يتعرض المعلمون عادة للانتقادات التي توجه إليهم بسبب انتشار الانحراف بين كثير من الشباب، وتردى المستويات الفكرية والعلمية والخلقية التي يعزوها الناقدون إلى تقصير المعلمين.

وفي هذا الشأن أظهرت دراسة أجريت في دولة قطر تدنى النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم وتجاهل أهمية المعلم ودوره في الحياة (عبد العزيز الحمد، ١٩٨٣) ودراسة أجريت في الأردن والسعودية وقطر وسوريا إلى أن ثمة عزوف عند

الشباب في تلك الأقطار عن مهنة التعليم (أحمد الخطيب، ١٩٩٠) فالمعلم العربي لا يواجه فقط مشكلة انخفاض التقدير المادي بل يواجه أيضاً مشكلة أخرى قد تكون أشد وطأة، وهي ضعف التقدير المعنوي، وبالتالي التهيؤ بشكل قوى للاغتراب. وكما يقول هشام شرابي (١٩٩١) أن المعلم يعمل في ظروف من الاضطهاد المادي والمعنوي في مجتمعاتنا العربية.

وتكمن خطورة اغتراب المعلمين في أنه كثيراً ما يقود إلى إحباطهم وشل قدراتهم، وإضعاف انتمائهم لمهنتهم ورضاهم عنها، والتزامهم بواجباتها وأخلاقياتها، كما أنه كثيراً ما ينتقل ذلك إلى طلابهم. فالمعلمون المغتربون كثيراً ما ينتجون طلاباً مغتربين. ولاشك أن ضعف واغتراب المعلم قد يؤدي إلى عواقب ونتائج سلبية منها:

- ١- انتقال ضعف واغتراب المعلم إلى طلابه.
- ٢- إعاقة تقدم المجتمع وتأخير تطوره، لأن تطوير المجتمع يحتاج إلى أفراد ذوي كفاية وقدرة، لا يستطيع المعلمون الضعفاء والمغتربين تقديمها.
- ٣- إعاقة تحقيق الأهداف التربوية لأن المعلم محور أساسي من محاور العمل التربوي، وأهم محقق أهدافه.
- ٤- سيطرة الشكلية والمظهرية على العملية التعليمية، وضعف الإبداع والتميز، لأن المعلم الناجح مصدر مهم من مصادر الإبداع.
- ٥- تقليل فرص نجاح وبرامج التطوير التربوي التي تتطلب وجود معلمين متميزين لتحقيقها.
- ٦- انتشار ظواهر مختلة تضعف قيمة الإنجاز الأكاديمي في المجتمع مثل الدروس الخصوصية والغش الدراسي، والتفكير الجماعي في المواقف الاختبارية.
- ٧- ضعف العملية التربوية والتعليمية وصعوبة تحقيق أهدافها المعلنة والمدرسة.
- ٨- ضعف إخلاص المعلم للمجتمع الذي لا يهبه التقدير والاحترام الملائمين.
- ٩- ضعف دافعية المعلم للنمو المهني.
- ١٠- إقتصار معنى الحياة لدى الفرد على القيمة الاقتصادية.
- ١١- الصراع الدائم بين ما يعتقده الطلبة والقيم السائدة في مجتمعهم، والتناقض بين ما تعلمه الطالب وبين واقع الحياة اليومية، واتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء.
- ١٢- ضياع الشخص الجاد وسط زحام الحياة من خلال شعوره بأن الدراسة لا تجدي مما يشير إلى قلة جدوى التعليم، والإنجاز الدراسي.

١٣- الشعور بالعجز يتمثل بالصراع بين الرغبة في التغيير وصعوبة تحقيقه.

ومن ناحية أخرى يؤدي هذا الاغتراب إلى بيئة تعلم ذو تنظيم بيروقراطي جامد، تنخفض فيها المحادثات الإيجابية، وتكثر فيها المجاملات من قبل المرءوسين حيث لا توفر فرصاً للضبط الذاتي، ولا تستجيب للتغيير، وتشجع الإبتاع، وتكبت الإبداع، مما يدرك المعلم من خلالها اختلال العلاقة بين ما يبذله من جهد وتعلم التلاميذ، وهذا ما يجعل المعلم ينظر نظرة سطحية لعمله في ضوء أنه مهنة وليس رسالة، وهي بيئة تقر بالعقوبات الصارمة، ويكثر فيها مصادر إدراك الضغوط الخارجية والداخلية بالإضافة إلى أنها بيئة تؤدي إلى الإنهاك Burnout وبالتالي يتعامل هذا المعلم بشكل مغترب مع التلميذ، ونتيجة لذلك تكون الرسائل الموجهة من المعلم للتلميذ ناقصة الإيحاء بالقدرة وبقيمة الجهد الذي يبذله التلميذ، فضلاً عن أنها قد تتضمن في ذاتها أن أسباب النجاح أصبحت غير منطقية، وأن المجتمع فقد مصداقيته ومثاليته، وأنا أصبحنا ندور في ترس وما علينا إلا السمع والطاعة، بالإضافة إلى أن التعزيزات التي يوجهها المعلم للتلاميذ غير صادقة، ومن ثم يدرك التلميذ أن أسباب النجاح أصبحت خارجية، ومن لا يتمتع بها يفتقد معطيات النجاح (مثل الحظ، والقدر، وتحيز المعلم) وهذا يجعل التعليم أداة قهر بموجبها يتحول الطلاب إلى كائنات مهمشة ومستلبة ومستسلمة، ويسهل السيطرة عليها، وتعاني من ضعف القدرة على الأعمال العقلية والتفكير الناقد، وتعيش بإرادة مسلوقة، ووعي وزيف ومعارف لا عقلانية، وتفسير محرف للأحداث، ومنفصلة عن ذاتها ومجتمعها. وبهذا الشكل تحولت المؤسسات التعليمية إلى مصانع تنتج أفراداً مغتربين عاجزين، ليسوا أكثر من آلات بشرية.

والشائع أن التعليم بهذا الشكل هو تعليم القهر يهمل إثارة دافعية التلاميذ مما يؤدي إلى إحباط كثير منهم واغترابهم وما يصاحب ذلك من سلبية وعجز وعزوف عن الدروس وعن المعلمين والتمرد عليهم. فهو تعليم غريب عن واقع المتعلمين وحياتهم ويساعد على اغترابهم وغربتهم، تعليم فارغ يحفظ المتعلمون محتواه بطريقة آلية ويتحولون فيه إلى "مستودعات" يقوم المعلمون بملئها بالأفكار والمعلومات، إنه تعليم جوهره عملية "إيداع" يقوم المعلم بدور المودع والطلاب مكان الإيداع. وإن من شأن هذا النوع من التعليم أنه يقود إلى مظاهر اغترابية منها تحويل الطلاب إلى كائنات متكيفة ومتأقلمة يمكن التحكم بها، وإضعاف قدرة الطلاب على التفكير الناقد، وتزييف وعي الطلاب وتحويلهم إلى كائنات هامشية منفصلة عن مجتمعها ومستسلمة للقهر، وعقولها مفتوحة بشكل سلبي لاستقبال

المعلومات فقط، وتقديم محتوى معرفي لا يلائم اهتمامات الطلاب، ولا يساعدهم على فهم واقعهم الموضوعي فهماً واعياً.

ومن الجدير بالذكر أن كثير من طلاب الجامعات العربية - خصوصاً - الذين يقعون ضحية التعليم القهري - كما يذكر على وطفة (٢٠٠٠) يعانون من اغتراب أكاديمي بسبب حرمانهم من حرية التعبير والتنظيم والمشاركة في اتخاذ القرارات في الاتحادات الطلابية الحقيقية بانتخابات غير مزيفة، ولا يتمتعون بالاحترام والتقدير، ويخضعون تحت الكثير من الاستكانة وتعلم العجز، وإدراك تدنى أي صفات إيجابية يتمتعون بها، لها القدرة على التأثير في الأحداث. ويتر هذا النوع من التعليم أي مبادرات إيجابية لدى الأفراد كونه يحدد مكانتهم وأدوارهم تحديداً قاطعاً، مما يعمق فكرة العجز، وذبح الطموحات، ويضعف ثقة الفرد بذاته واستقلاليته، ويقوى اعتماده على الغير، وتتصاعد عنده روح الذلة والمسكنة والخضوع للرئيس عندما يقول الفرد في المثل الشعبي (أنا أول المنصاعين وآخر العاصين) أي أنه مطيع .. فهو أول من يطيع الأوامر، وآخر من يخالفها.

وبهذا الشكل قد يكون لهذا التعليم ضحيتان ونتيجة واحدة. أما الضحيتان فهما المتعلم والمعلم. وأما النتيجة فهي اغترابهما وعجزهما لأن دورهما في التأثير على العمليتين التعليمية والتعليمية محدود، ونطاق مشاركتهما في اتخاذ القرارات ضيقة، ويشعران باللامعنى، لأن النظم التعليمية في كثير من الأقطار العربية صعب فهمها والتنبؤ بسياساتها وبخطى سيرها نحو المستقبل، كما يشعران أيضاً بالاغتراب عن الذات لأنهما يشتركان في عملية تعليمية وتعلمية يغلب عليها القسر والإجبار، ويغيب عنها - في معظم الأحيان - عناصر الرضا والرغبة والارتياح، ويتولد فيها الإحساس بغياب المعايير لأن كثير من القرارات المتعلقة بهما يتخذها المسؤولون نسيابة عن المعلمين وفي غيابهما، مما يؤدي إلى رفض المعلمين لها، بل ورفض معايير المؤسسة التعليمية برمتها أيضاً (Mau, 1992)، مما يهيئهما إلى عزلة اجتماعية تجعلهما يعيشان في المؤسسات التعليمية بجسديهما فقط .. وبهذا الشكل فإن هذا النظام التعليمي يؤدي إلى ضغوط غير ضرورية لدى الأطفال والمراهقين من خلال إعطائهم مهاماً يفقدون طرق وأساليب التعامل معها، على سبيل المثال في المجال الرياضي قد تنظر المدارس إلى أن التدريبات الفردية الهوائية مثل الجري والعموم وركوب الدراجات لا تفيد كل التلاميذ، وقد تنظر بعض المدارس الأخرى إلى أن الألعاب الجماعية التنافسية مثل كرة القدم وكرة السلة قد يتسببها المتفوقون بدنياً، وقد تؤدي إلى العجز ونقص النشاط لدى العاديين، وقد يتعمم ذلك

في الحياة لدى العاديين كفشل في السيطرة على متطلبات أخرى مثل الحاجة إلى ممارسة التدريب من أجل المحافظة على الصحة ومواجهة أو استيعاب الضغوط. فالبيئة التعليمية تعتبر مثال جيد للعجز المتعلم لدى التلاميذ الذين تعلموا من بيئاتهم التعليمية أن أي نتيجة دراسية تكون فوق مستوى تحكهم، وأنهم مهما يبذلون من جهد فإنهم سيفشلون.

وقدم والاش (wallach, 1991) بعض النتائج السلبية الناتجة عن قسوة المعلم داخل البيئة التعليمية، كحدوث اضطرابات اجتماعية حادة، والشعور بالذنب وعدم القيمة، وخفض القدرة على رؤية الآمال المستقبلية Hopeful Future والشعور بالعجز، وظهور العدائية في المراحل المبكرة للنمو، وبالتحليل العاملي تمكن والاش من تحديد العوامل التي تقي التلاميذ من نتائج القسوة مثل مداعبة التلاميذ والتلاطف معهم، وتدعيم المعلمين لسلوكيات التلاميذ المقبولة وخبرات مدرسية بديلة تكسبهم الأمل والقدرة على النجاح والتلاطف معهم - فكلما كان الطالب كثير الآمال، قوى الإرادة، كان ذلك خيراً له في مستقبله - وتنظيم جداول تعزيز تمدهم بأشكال تتسق مع سلوكياتهم ونسائجهم، وتزويدهم بمواقف عديدة (إنجازية، اجتماعية) يمكن التحكم فيها، وتكون في حدود قدراتهم، وفي نفس الوقت تكسبهم الأمل والقدرة على النجاح، وإدراك أن ذاتهم أساس نجاحهم، وإعطائهم فرصاً يعبرون فيها عن انفعالاتهم، ومن المثيرات التي يجب أن تقدم لهم أسلوب لعب الأدوار، وأن يحكوا قصصاً من خيالهم تعلمهم أن القدرة على النجاح نابعة من داخلهم (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٢).

ولتفادي ذلك يجب أن يسود داخل بيئة التعلم القول المأثور " كلنا معلمون وكلنا تلاميذ We Are All Teachers And We Are All Students، فربما يكون المعلمون متعلمين والتلاميذ معلمين، فإدراكنا لهذا القول يقلل من إدراك القدرة المنخفضة، بالإضافة إلى أنه يقلل من تشوه المعارف التي تشعر الفرد بالعجز وإيمانه بتبعيته للآخرين، ولو أدرك التلاميذ أنهم ليسوا في كل الأحوال تلاميذ، ولديهم القدرة على أن يكونوا معلمين، فربما يؤدي ذلك إلى التغلب على السلبية والاهتمام ببذل الجهد، والتدريب على اتخاذ القرار، والموضوعية في الحكم، وهو أداة فعالة للإدراك الإيجابي للذات، والاعتقاد في قيمة بذل الجهد، والإسهام المدرك في قيمة التعلم والتعليم، كما أن النظرة التبادلية بين المعلم والمتعلم تبرز أهمية التعاون وقوة الدمج والمشاركة، والمسئولية المشتركة والنظرة المتفائلة للمستقبل، وكذلك تهيئة الفرصة وتشجيع التلاميذ على العمل وبث روح

المنافسة بينهم، وإيجاد الأمل في نفوسهم وجعلهم موضع ثقة في المدرسة حتى يطمئنوا إليها، وإشراكهم في كثير من أنواع النشاط المدرسي كالألعاب الجماعية المنظمة، والرحلات المختلفة الأغراض، وإظهار الإستحسان لكل من ينجح ويتفوق من التلاميذ.

أضف إلى ذلك أن العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم عندما تكون علاقة مضطربة تغلب عليها أن تكون علاقة ذات اتجاه واحد يكون فيها المعلم هو المسيطر والتلاميذ مسيطراً عليهم، والمعلم هو الخبير والتلاميذ هم المبتدئين، والمعلم هو القائد أما التلاميذ فهم التابعين، المعلم يقف والتلاميذ يجلسون، المعلم يتحدث والتلاميذ يستمعون، تنافى بالطبع الطبيعة الإنسانية، وفطرة الإنسان السوي الذي يدرك أنه يستطيع اختيار طريقة التفكير، وهو يتعلم لأن هذا مهم له كإنسان، وهو يتعلم لأن لديه دافعا، وهو يتعلم لأن لديه أسئلة يحاول الإجابة عنها، وهو يتعلم لأن لديه نظريات يريد أن يتحقق منها، وربما يتعلم لأن لديه موضوعات وأعمال يريد أن ينجزها، وربما يتعلم لأنه بسهولة يريد أن يفهم حياته وحياة الآخرين ويهتم بالتاريخ والأحداث، وقد يتعلم لأنه يمتلك مواهب واهتمامات ورغبات تتطلب منه أن يتعلم، ويتعلم لأنه يعتقد أنه أحد أفراد المستقبل المشرق، ويتعلم لأنه يريد أن يحقق حياة أفضل لنفسه ولمن يتبعه، ويتعلم لأنه يحتاج أن يرى تأثير أفعاله واستجاباته على ما يحدث له، يتعلم لأن لديه نظام تشغيل معلومات جيد وقادر على تحويل المدخلات الخام إلى مخرجات مفيدة له ولمجتمعه. وإذا تحقق ذلك فإن النظام التعليمي ينمي شخصية الفرد بشكل متكامل ومتوازن، ويقوى ثقته بنفسه، ويدعم قدراته، ويزيد من ارتباطه بمجتمعه وانتمائه له، ويرسخ اعتزازه بدينه وهويته وقيمه وثقافته، ويعزز معايير المجتمع، ويكون أداه للاستقلال والتماسك الاجتماعي والوحدة.

بيئة التعليم وفاعلية الذات :

تمثل في الغالب المكان الأساس لتنمية وتحقيق الاعتراف والقبول الاجتماعي بالمهارات المعرفية، ويكتسبون المعارف ومهارات حل المشكلات الضرورية للممارسة الفاعلة في المجتمع الأكبر. لهذا فإن معارفهم وقدراتهم العقلية تختبر بصورة مستمرة وتقيم، وتقارن اجتماعيًا. ومع تنمية الأطفال لمهاراتهم المعرفية فإنهم ينمون إحساسًا متناميًا بكفايتهم العقلية والمهارية والاجتماعية، وذلك من خلال نمذجة المهارات العقلية للأصدقاء ومقارنة الأداء بأداء الآخرين. وتقييم المدرسين

لنجاح أو فشل الطلاب بطريقة تعكس حكمه الجيد أو السيئ على قدراتهم، كل هذه المتغيرات تؤثر على إحكام الطلاب على كفاياتهم العقلية (Bandura, 1994).

ومع الإيمان بالأثر الإيجابي للبيئة التعليمية في الظروف المثالية، فإن لبعض الممارسات السلبية أثرها السلبي على معتقدات الكفاية لدى الطلاب، ومن ذلك المبالغة في تعزيز التنافس الشديد بين الطلاب حيث يؤدي كما يشير باندورا إلى نجاح عدد قليل مقارنة بالأثر السلبي والفشل لدى عدد أكبر، والميل إلى توزيع الطلاب وفقاً لمستوى قدراتهم حيث يؤدي إلى فقدان المنافسة والمرجعية للمقارنة والنمذجة بين الطلاب، وأيضاً نظام الانتقال الجامد الذي يعيق استثمار الدافعية والنجاح بشكل يقلل أيضاً من دافعية المنجزين وعدم اهتمام المعلمين بالتقدم الفردي للأطفال. ويزداد أثر هذه العوامل مع التعرض للفشل، كما يزداد بين الطلاب الذين يفقدون الدافعية لمواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة (Schunk and Pajares, 2004).

ومن هنا يؤكد باندورا (1994) Bandura إن مهمة توفير بيئات تعليمية تساهم في بناء المهارات المعرفية، تعتمد بشكل كبير على قدرات المدرس ومعتقدات الكفاية لديه. فأولئك الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالكفاءة في التدريس يتمكنون من دفع طلابهم وتحسين نموهم المعرفي. أما أولئك الذين يعانون من معتقدات كفاية ضعيفة فإنهم يميلون إلى فرض أسلوب الوصاية الذي يعتمد بشكل كبير على عديد من القواعد الصارمة والمحاذير لدفع الطلاب إلى الدراسة. كما يشير إلى أن المعلمين يعملون بشكل تجمعي من خلال نظام اجتماعي تفاعلي أكثر منهم كوحدات منعزلة. إن معتقدات المعلمين تسهم بشكل أساسي في خلق ثقافة يكون لها تأثيرات إيجابية أو سلبية على فاعلية المدارس كأنظمة اجتماعية، والمدارس التي يعمل فيها المدرسون على تقييم أنفسهم كمجموعة غير قادرة على دفع الطلاب للإنجاز الأكاديمي فإنهم يلقون إحساساً جماعياً بالعبثية الأكاديمية، أو عدم الجدوى التعليمية، وهو ما يمكن يحدث خللاً عاماً في جميع جوانب الحياة المدرسية. وفي المدارس التي يحمل المدرسون فيها اعتقاداً جماعياً بالكفاية العالية على تحقيق النجاح الأكاديمي لطلابهم فإنهم يخلقون جواً مدرسياً إيجابياً لتحقيق النمو ولتحقيق الإنجاز الأكاديمية (Bandura, 1994).

ويعد الارتقاء بفاعلية الذات استراتيجية جيدة للوقاية من تعلم العجز، حيث إن التلاميذ الأكثر إدراكاً لإمكاناتهم يميلون للبقاء في نفس المستوى وتزيد مثابرتهم ويجدون حلولاً لمعظم المشكلات المعرفية المطروحة عليهم. وأنه عندما يبدأ التلاميذ في التمييز بين القدرة والجهد، فإن الرسالة التي توجهها البيئة التعليمية تعد

عاملاً حيوياً في زيادة مستوى فاعلية الذات، ومن ثم الوقاية من العجز المتعلم، ويضيف الباحث أن توقع المكافأة يقود إلى زيادة مستوى فاعلية الذات عندما يدرك التلاميذ أنهم يتلقون مكافأة على أساس إنجازاتهم وجهدهم وقدراتهم، وأن أي إنجاز يحققونه يعد دالة لجهدهم. كما أن المكافأة إلى جانب الهدف الذي يريد الفرد تحقيقه ويحققه بالفعل تؤدي إلى زيادة مستوى إدراكه للتحكم في المواقف المقبلة، لارتباط المكافأة باستجابة الفرد، وهذا يعطى للتلميذ تحكماً إدارياً Volitional Control- أي أن التحكم في النجاح في أيدي التلاميذ- بما يجعل لديهم المثابرة في مواجهة الفشل، وإذا فشلوا يعتقدون أن فشلهم الأمر الطبيعي للتقدم، ومن ثم العمل على مواجهة العجز (Schunk, 1996).

وفي ذلك تقوم البيئات التعليمية بدوراً إيجابياً في تطوير إحساس التلاميذ بالتحكم في النتائج، وإعطائهم فرصاً أكبر للاندماج فيها بصورة طبيعية واستكشاف مصادرها، حيث أجريت دراسة على طلبة المدارس الثانوية ذات البيئات التعليمية المفتوحة والمغلقة. أظهرت نتائجها أن مدارس النظام المفتوح تقوى إحساس الطالب في التحكم في النتائج (Winefield & Fay, 1982).

وتقصي لاري (Larry, 1992) علاقة السلوك الأكاديمي بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلبة المدارس الخاضعة وغير الخاضعة لبرامج تربوية خاصة، أظهرت نتائجها أن طلبة المدارس الخاضعة لبرامج تربوية خاصة استخدموا نموذج انعزو الإيجابي أكثر من طلبة المدارس غير الخاضعة لبرامج تربوية خاصة. ووجد إيرلن Arlin فروقاً بين الطلاب الذين يختلفون في التحكم المدرك في رضاهم عن معلمهم واقتناعهم بالبيئة التعليمية، حيث يمكن الحصول على أعلى مستويات أداء داخل البيئة التعليمية عندما يتناسق بل يتماثل إدراك الطلاب لتحكماتهم الشخصية مع خبرة التحكم الشخصي التي توفرها بيئة التعلم، ومن ثم فإن المعلم بخصائصه الشخصية والبيئة التعليمية التي يوفرها تقوم بدور محوري في إدراك الطالب لمصدر تحكمه، وبالتالي تهيئته أو تحصينه ضد العجز. ودعم نولن هوكسيما وزملاؤه (Nolen- Hoeksema, et al, 1986) هذه النتائج حينما سألوا معلمي المدارس تقدير المدى الذي يؤدي التلاميذ فيه سلوكيات العجز (مثل تفضيل المسائل السهلة عن الصعبة) أكدت النتائج ارتباط أسلوب عزو العجز المتعلم بالأمثلة الملموسة لسلوكيات العجز المتعلم التي لاحظها المعلمون على الطلاب عند أدائهم المهام الأكاديمية، وهنا يتعاظم دور المعلم في مشاركة التلاميذ وتدريبهم على تعزيز جهدهم، وقدرتهم على التحكم الذاتي وإمدادهم بفرص لتغيير

اتجاهاتهم نحو التعلم، وتعديل مثيرات بيئة التعلم المثيرة لقلق الاختبار، وتعديل المهام المعرفية وتحسين تعاملات المعلمين مع التلاميذ كثيري خبرات الفشل (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

وفى هذا السياق يؤثر اعتقاد المعلم فى كفايته على أداء الطلاب، فاعتقاد المعلم بكفايته التدريسية العالية يدفعه إلى الاعتقاد بأن الطلاب يمكن أن يتعلموا من خلال بذل الجهود الإضافية والأساليب المناسبة، فى حين يؤدى اعتقاده بضعف الكفاية إلى اعتقاده بأنه لن يتمكن من بذل الجهد والمثابرة، ولن ينجح فى طرح مهام تتحدى قدرات الطلاب (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧). وفى هذا الصدد يشير باجرس وآخرون Pajares et al. (2004) (Schunk & Pajares, 2004) أن المعلمين ذوى الكفاية الذاتية العالية يتميزون بمجموعة من الصفات ومنها:

- ١- أنهم يشعرون بالإنجاز الشخصى.
- ٢- لديهم توقعات إيجابية نحو تحصيل الطلاب.
- ٣- لديهم شعور بالمسئولية نحو الطلاب.
- ٤- لديهم إستراتيجية لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف طلابهم.
- ٥- لديهم القدرة على إدارة وضبط الصف.
- ٦- يميلون إلى الديمقراطية فى اتخاذ القرار، حيث يشركون طلابهم فى اتخاذ القرارات.

العجز المتعلم وبيئة العمل

يمكن تفسير العجز المتعلم لبيئة العمل سيئة التكيف عندما تحاصرها البيروقراطية، وغالباً ما يدرك الموظفون فيها أن المهايا والأجور لا يرتبطان بالأداء الوظيفي، وتعمل هذه البيئة على زيادة نسبة الغياب والسلبية والانسحابية وإدراك نقص القدرة على التحكم. وفى هذا أجرى جرينبرجر وآخرون (Greenberger et al, 1986, 1989) دراستين أظهرت نتائج الدراسة الأولى ما يحدث عندما يفقد الشخص إحساسه بالتحكم الشخصى فى بيئة العمل، وأظهرت نتائج الدراسة الثانية أن الأداء والرضا الوظيفي يتحسنان عندما يزداد إحساس الشخص بالتحكم الشخصى فى بيئة العمل (فى الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥)، ومن ثم تكمن خطورة العجز المتعلم بين العاملين فى شيوع أو تفشى مظاهر سلوكية سلبية لديهم، مثل انخفاض معدل الاستجابات الإرادية، الوجهة المعرفية أو الذهنية السالبة، وحالة الاكتئاب التي تلازمهم بصورة شبه مستمرة، ومن الناحية

الإجرائية تتخفف دافعتهم للعمل، وتتناقص ثقتهم فيما يمكن عمله. الأمر الذي يترتب عليه إدراك الأفراد بعدم جدوى استجاباتهم للأحداث التي يتعرضون لها. وهذا بدوره يؤدي إلى فقدان الاهتمام بالعمل والشعور بالذنب للمشكلات التي تقع في مجالهم، حتى وإن لم يكونوا طرفاً فيها، وتبنى تصور سلبي عن أنفسهم وعن دورهم في المنظمة. وكما يلجأ البعض إلى العنف تجاه الزملاء، أو ممتلكات المنظمة (على عسکر، ٢٠٠٣) على سبيل المثال قد يحدث العجز المتعلم بين الممرضات والمرضى بتجاهل الأطباء للممرضات، كما أن الممرضات قد يحدثون العجز في المرضى بمعاملتهم باعتبارهم آلات معطلة Broken Machines وليسوا أعضاء نشيطين، ولا يحصل المرضى على ردود أفعال على تصرفاتهم (Peterson, et al, 1995).

ومن ثم فإن مفهوم العجز المتعلم يفسر بشكل كبير طبيعة العمل ودورها في حدوث التغيرات السلبيه في سلوك المهني، وهو يعبر عن الحالة التي يصل بها المهني والتي يفقد فيها القدرة على التحكم في بيئة العمل، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالكآبة والقلق والضغط النفسي، وتزداد الحالة سوءاً عندما ينتابه اليأس نتيجة لاستمرار هذه الحالة، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أي بيئة عمل يفقد فيها المهني القدرة على التحكم في قدراته الخاصة بعمله، وحل المشكلات المتعلقة به، وافتقاد البيئة للتحدي والتنوع من العوامل التي تسهم في الإجهاد المهني والضغط النفسي، والذي يهيئ الأفراد للعجز المتعلم.

ومن ناحية أخرى فإن البيئة التي توفر للفرد فرص التحكم في المواقف، وتمده بمعلومات مفيدة عن السلوك في المستقبل تنمي لديه الانتباه للجوانب الإيجابية في البيئة، وتجعله يتخذ خطوات جادة لتحسين الظروف البيئية، ويعطى قيمة أكبر للمهارة والجهد ولا سيما في حالة فشله. مثل إعطاء السجناء بعض صور التحكم في بيئاتهم، بإعطائهم فرص تحريك أوضاعهم وإدارة أنفسهم، والتحكم بأنفسهم في البرامج التلفزيونية التي يشاهدونها، وأخذ آرائهم عند حدوث أي تطوير داخل السجن، بما يخفف لديهم الضغوط والمشاكل الصحية، ويقلل سلوك التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصة، ويحدث ذلك أيضاً في المؤسسات التي تعظم اختيارات أفرادها مثل اختيارهم لنوع الأكل، ومفاضلتهم بين النوم متأخراً والاستيقاظ مبكراً (Myers, 1988:72).

القضية الثانية: العجز المتعلم والإعاقة

يخطئ كثيرون في اعتبار الإعاقة سبباً لحالة ما، بينما هي في واقع الأمر نتيجة لمجموعة متداخلة من الأسباب، كما أنه لا يمكن فصل هذا المفهوم عن مضمونه الإجتماعي، من منطلق أنها حالة تشير إلى عدم قدرة الفرد المصاب بعجز ما على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة، أسوة بأفراد المجتمع الآخرين المكافئين له في العمر والنوع.

ويعد الشخص المعاق شخصاً فقد كثيراً من قدراته على أدائه لأدواره بسبب عجزه، ويحيطه دائرة من القلق والخوف، والصراعات النفسية بشأن مستقبله، فضلاً عن شعوره بنقص تقدير الذات. فالمعاق قد يعيش في عالم لا يواجه فيه سوى الفشل المستمر، ولا يشعر فيه إلا بالعجز، وينعكس ذلك على سلوكه وتعامله مع الآخرين، فهو قد لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية مع غيره، أو مشاركتهم أوجه نشاطهم.

وهناك شبه إجماع على أن لفظ المعاق هو كل فرد استقر به عائق أو أكثر يوهن من قدراته، ويجعله في أمس الحاجة إلى عون خارجي واع مؤسس على مقومات علمية، أو تكنولوجية تعيده إلى مستوى العادية، أو على الأقل أقرب ما يكون إلى هذا المستوى، فالإعاقة قصور وظيفي من الناحية الاجتماعية وضعف من ناحية الأداء، فضلاً عن أنها حالة من عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة، المرتبط بعمره ونوعه، وخصاله الاجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة القصور أو العجز في أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية.

وعلى وجه الخصوص يتصف المعاق عقلياً - في بعض الأحيان - بالبلادة وعدم الاكتراث، وعدم التحكم في الانفعالات، ولديه توقعاً معمماً للفشل، ويستخدم طرقاً غير فعالة مثل سلوك التجنب، ومواجهة الأحداث من خلال الانفعالات السلبية، ومع تكرار فشله يتجه إلى عدم الاشتراك في المهام، ويزداد شعوره بالعجز عند أدائه سلوكيات تشعره بأنه يختلف (سلباً) عن الآخرين، ويعطيه ذلك إلماعات وإشارات بأنه عاجز عن الوصول إلى مستوى أقرانه العاديين، لذلك تجب مساعدته لتحقيق التوافق مع حالة العجز لديه، بتدعيم ذاته واستعادة ثقته بنفسه وبالآخرين، وتشجيعه على الاشتراك في ممارسة الأنشطة المختلفة والمناسبة، والتي تسهم في نقص أو إبعاد العزلة الاجتماعية عنه (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

وفي هذا الصدد يشير ايريس وآخرون (Ayres et al, 1990) إلى أن المعاقين عقلياً - على وجه الخصوص - يشعرون بالعجز المتعلم بدرجة كبيرة، وأن السلبية

والاستسلام والصعوبة في التعلم لديهم، قد لا تحدثها الإعاقة بقدر ما تحدثها المؤسسة ذاتها، وأشار الباحثون إلى ثلاثة مصادر لها وهي:

- سلوك هيئة التدريس الذي لا يراعى احتياجات الأفراد.
- سلوك رفاقهم الذي لا يتجاوب مع تصرفاتهم.
- النوبات المرضية Seizures المتكررة التي تنقل عليهم (في الفرحاتى السيد، ١٩٩٧).

وهنا يعد العجز عاملاً محورياً في تشكيل سلوكه، حيث قد يقبل المعاق العاهة ويستسلم لها، مما يولد لديه أحاسيس متعددة ومتباينة مثل الإحساس بالعجز مع رغبة انسحابية شبه دائمة، وسلوك سلبي اعتمادي، فضلاً عن إدراك المعاق - في أحيان كثيرة - بأن العالم المحيط به لا يستطيع التحكم فيه، ولا يمكن بسهولة التعامل معه أو مواجهته، ونتيجة لذلك غالباً ما يشعر المعاق بقلّة حيلته إزاء المشكلات، أو المحن أو النكبات التي تواجهه، فهو يشعر بأنها أكبر منه، على الرغم من بساطتها في أحيان كثيرة.

وقد يشعر المعاق بالعجز - حتى بدون أن يكون هذا العجز في ذاته - ولكن في ضوء رد فعل المجتمع واستجابته لإعاقته، والأكثر من ذلك ما يترتب على تقييم الآخرين بأن هذا الفرد أقل كفاية، أو أدنى قدرة، أو أضعف جاذبية. إن كل ذلك يدفع الفرد إلى مشكلات ذاتية مثل مشكلات تقدير الذات والتوافق الاجتماعي والتوتر النفسي، وقد يؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من السلوك غير الكفء من جانب الفرد (شاكر قنديل، ٢٠٠٠) والذي يؤدي بدوره إلى معارف ودوافع العجز والأداء بشكل يدل على العجز والاستسلام للمؤثرات الضاغطة، وإدراك التحكم الخارجي في الأحداث (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥)

وإذا ما أدت الإعاقة من جهة وموقف البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل من جهة أخرى إلى حرمانه من حقه في الاختيار والتجربة، وتهديده بوسائل العقاب المختلفة لإجباره على التحلي بالسلوك الاجتماعي المرغوب، فقد يؤدي ذلك إلى تعطيل نمو الشعور بالاستقلال لديه، لأنه بدون حرية الاختيار لا تنمو الذات الفاعلة التي تملك معطيات الوقاية من تعلم العجز، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار ولا حرية التعليم، ولا اكتشاف حدود المعايير الاجتماعية السائدة، ومن ثم فإن أفضل طرق تحسين قدرة الفرد هو زيادة فاعليته وتأثيره في البيئة من حوله.

ومن ثم تعالج ظاهرة الإعاقة من منظور اجتماعي والذي يركز على تعريف المعاق في ضوء الاستجابة الاجتماعية لخصائصه، وليس في ضوء الطبيعة الخاصة لتلك الخصائص في حد ذاتها، أي أنه ليس المهم هو ما يميز المعاقين عن سواهم، ولكن الأهم هو طريقة استجابة الآخرين لهم، فالمعاق - من هذا المنظور - شخص يراه الآخرون على أنه غير قادر وغير جذاب اجتماعياً، أو شخص يستحق مساعدة الآخرين وحمايتهم، ويتبارى الأخصائيون (الطبيب - الأخصائي النفسي - المعلم) في صياغة مسميات له، وتكريس الإجراءات والممارسات، وأنماط التعامل الخاصة التي تعزز الاختلافات بينه وبين الأفراد العاديين.

ونظراً لأن مجتمعاتنا قد اختارت أن تعامل هؤلاء الأطفال المعاقين بشكل مختلف، أو لأن عامة المجتمع تعتبرهم أفراداً مُشكّلين، أو غير مرغوب فيهم، فضلاً عن المؤسسات الاجتماعية لا سيما المدارس تفضل التعامل معهم باعتبارهم مختلفين، وبالتالي فإنه ربما يكون الأساس في المشكلات التي ترتبط بالإعاقة الإطار الاجتماعي واتجاهات أفراد المجتمع نحوهم، فالمعاق لا يمكث طويلاً دون تقبل اتجاهات الآخرين نحوه، مما يجعله يعيش في معزل عن الآخرين، ويؤدي هذا الشعور بالعزلة وعدم الطمأنينة إلى تكوين نمط مختل من اتجاهات اعتبار الذات، ونقص الكفاية الاجتماعية، والشك فيما يمتلكه من قدرات واستجابات إيجابية.

ومن ثم فإن المجتمع قد يشكل أو ينمي الإعاقة حين يضع مستويات ومعايير يعجز بعض أفراد المجتمع عن تحقيقها، إضافة إلى أساليب تمييزية في التعامل مع هؤلاء الأفراد، وهكذا يمكن للمجتمع بأكثر من طريقة أن يعوق الفرد خاصة إذا كانت معايير التقييم غير واضحة أو غير عادلة، بالإضافة إلى ما يترتب على ذلك من إصاق تسمية بعينها للفرد كمختلف عقلياً، أو مريض عقلياً، ثم ما يترتب على ذلك من سلوكيات الرفض والتجنب من الآخرين.

ويذكر " أوجرتون " أن هناك عدداً قليلاً جداً من الأفراد الذين يشعرون أن إطلاق تسميات معينة عليهم يعتبر أمراً مقبولاً، فقد وجد أن من بين ثمانية وأربعون فرداً يقيمون في مؤسسة للتخلف العقلي لم يكن هناك فرداً واحداً يقبل تعريف أنه مختلف، خاصة وأن مثل تلك المسميات تمثل حكماً تقييمياً للفرد في جميع علاقاته الاجتماعية، وأكثر من هذا ينبني عليها أساليب تدخل غير قانونية مع تغيرات اجتماعية في حياة الفرد (في شاكر قنديل، ٢٠٠٠) إن استخدام مسمى " مريض عقلي " يعتبر أمراً في غاية الحساسية سواء بالنسبة للفرد أو من

حوله، وهناك اعتراضات كثيرة حول قبول تلك المسميات سواء في المجتمعات النامية أو المتقدمة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٨).

وفي ضوء الاعتراف بمفهوم المرض العقلي في بعض مجتمعات إفريقيا، اتضح أن نسبة كبيرة ممن أطلق عليهم مرضى عقليون قد قبلوا تلك التسمية لأنها حققت وظيفة خاصة إما للفرد أو لعشيرته أو جماعته، ففي بعض الحالات كانت العشيرة قادرة على أن تتفادى عقوبة الإنتقام من القاتل كونه يحمل هذا المسمى. وفي مجتمعاتنا فإننا قد نرى حالات مشابهة كما في حالة الأفراد القتلة الذين يحاول موكلهم تجنيبهم مواجهة عقوبة الموت، أو في حالة الزيجات اللاتي يحاول أحد طرفيها تخليص نفسه من علاقة غير سوية (شاكر قنديل، ٢٠٠٠).

وقد نتساءل إذن لماذا استمرت ظاهرة التصنيفات والمسميات سائدة؟ لعل السبب في ذلك يرجع إلى أنها تحقق بعض الفائدة. فالفرد الذي يصنف ضمن فئة بعينها يصبح في غير حاجة لإعادة تقييمه مرة أخرى. كما أن تسميته قد تعفيه من نتائج بعض الأخطاء المترتبة على سلوكه غير المناسب، ولعل الصعوبة التي تتحكم في عمليات المسميات هو أن معظمها مؤسس على معلومات غير صادقة أو أنها تؤدي إلى معالجات في غير صالح الفرد. فعلى سبيل المثال حين نطلق على طفل أنه متخلف عقلياً، فإن ذلك غالباً يكون مبنياً على أدائه في اختبار للذكاء مصاغ بلغة لا يفهمها الطفل؟ كما أن تسمية الطفل بأنه مضطرب انفعالياً يكون مؤشر لعجز المعلم عن التعامل مع طفل مفرط في نشاطه، إن معالجة طفل متخلف عقلياً بوضعه في فصل يتجنب المعلم فيه التركيز على موضوعات أكاديمية، قد يؤدي إلى زيادة تأخره أكاديمياً. وبالنسبة للطفل المضطرب قد يتطلب الأمر أن يوضع مع مجموعة من الأطفال العدوانيين، ومن ثم يتعلم سلوكيات أكثر سوءاً، وفي كل الحالات تؤدي المعالجة إلى تعقد المشكلة وإلى تعزيز السلوك غير المرغوب.

ولعل الميزة الممكنة الوحيدة لعمليات إطلاق المسميات تكون في الحالات التي تحول فيها التسمية دون تعريض الشخص لسوء المعاملة. فمعرفة أن الطفل أصم يحول دون إهانته له على سلوك نظن فيه عدم الاستجابة لنا. كما أن معرفتنا لطفل على أنه متخلف عقلياً يجعلنا أكثر حذراً في تفسير فشله على أنه سلوك مقصود، وفيما عدا هذا فإن أي نوع من التسمية حتى ولو كان مبنياً على أسس سليمة ليس أمراً مرغوب فيه. وكما أشرنا، فإن كثيراً من الأطفال الذين صنفوا بشكل قانوني على أنهم متخلفون أو مضطربون قد وضعوا في بيئات

تعليمية ضاعفت من صعوباتهم، وأصبحت مثل هذه المعالجات نوعاً من الفشل خاصة إذا علمنا أن جميع نظريات تفسير السلوك الجانح تفترض أن السلوك غير المرغوب يزداد نتيجة التعرض أو التعامل مع من لديه مثل هذا السلوك، فإذا كان الأطفال يتعلمون من أقرانهم - كما نعلم جميعاً - فإن وضع الأطفال المنحرفين مع آخرين لهم نفس الظروف يعتبر كارثة، لأنهم ببساطة سوف يتعلمون من أقرانهم أكثر، ومن ثم فإن الفصل العادي يصبح في هذه الحالة مكاناً أكثر إيجابية بالنسبة لهم.

ولعل من أخطر ما في هذه المشكلة هو الميل إلى التعميم، فبدلاً من الاعتقاد بأن الطفل لديه قصوراً في الجانب العقلي، أو صعوبة في جانب انفعالي فقط، فإننا نطلق عليه طفل متخلف عقلياً أو طفل مضطرب انفعالياً وتسمى هذه الظاهرة بمسمى " تعميم الأثر " ذلك أن الوضع المنطقي هو أننا نتوقع أن الطفل الذي يحمل مسمى معين، هو طفل يتفق مع أقرانه الذين يحملون نفس التسمية في جانب، لكنه يختلف عنهم في جوانب أخرى كثيرة.

وفي هذا الخصوص يشير (افرى، ١٩٨١) إلى توجه المعلمين لتخفيض توقعاتهم من الأطفال الذين صنفوا على أنهم معاقين، فقد وجد أن المعلمين حين عملوا مع أطفال مبصرين، ثم أصبحوا الآن يعملون مع أطفال معاقين بصرياً كانوا يتقبلون الحد الأدنى من الأداء من الأطفال المكفوفين، إذ أن التكامل بين تسمية الطفل بأنه معاق وبين عجزه في جانب معين قد أدى بهؤلاء المعلمين إلى تخفيض توقعاتهم منه، وإلى القبول بعجزه الأكاديمي.

ومن ثم فإن لمثل هذه النتائج كثيراً من التطبيقات التربوية وأساليب المعالجة الممكنة التطبيق على المعاقين جسمياً وعقلياً مثلاً. فالطفل المعاق فرصته أقل في أن يصبح عادياً لأننا نشعره بالحاجة إلى أسلوب خاص في التدريس مثلاً، وهو الأسلوب الذي يقدم لذوى المستويات المنخفضة في الكفاءة. وهنا مكنم الخطورة فيما افترضناه من أن التوقعات المنخفضة سوف تؤدي بدورها إلى تخفيض مستوى ما نقدمه للطفل، وهذا سوف يدفعه إلى مستوى أدنى من الإستجابة وهكذا، ومن ثم تتضاءل الفرص أمام الأطفال المعاقين في أن يصبحوا يوماً ما عاديين.

أما إذا كان مدخلنا في التعامل مع الطفل المعاق هو افتراضنا بأن لديه قدرة على النمو العقلي أو الحركي، فإن ذلك سوف يجعلنا نتعامل معه من منطلق مختلف، وتصبح التكاليف التي نتوقعها منه أعلى ومناسبة. وقد يحفز هذا إلى بذل جهد أفضل، وإلى رغبة في التحسن أشد.

ومن منطبق أن التوقعات تقوم بدور الوسيط السلوكي بين الطرفين المتفاعلين، فإن هناك نوعاً من الوسائط من خلالها يوصل المعلم بطريقة غير مباشرة تقيماً غير إيجابي أو سلبي إلى الطفل عن نفسه، وهذه الوسائط تؤدي بالطفل إلى أن يرى نفسه شخصاً مناسباً أو غير مناسباً، أي أن تقيمه الخاص لنفسه يصبح مؤثراً على سلوكه، فإذا اعتقد أنه يستطيع أن يتعامل مع أمر صعب فإنه يحاول ذلك، أما إذا اعتقد أنه غير قادر، فسوف يتخلى عن المحاولة، كما أن هناك أدلة كثيرة على أن الأطفال الذين ينخفض أداؤهم المدرسي يرون أنفسهم على أنهم أقل كفاءة من أقرانهم، ولا شك أن الأداء المتدني يؤدي بالفرد إلى تقدير منخفض لقدراته وهناك دراسات كثيرة أوضحت العلاقة بين أثر إدراك الذات على الأداء، والعكس (شاكر قنديل، ٢٠٠٠: ٣٩٩)

توقعات الأفراد للشخص المعاق وعلاقتها بتعلم العجز:

يترتب على إطلاق المسميات نتائج غير طيبة بالنسبة لأصحابها، ومع هذا فإن أهمية تلك النتائج تتحدد عادة في ضوء إدراكات الآخرين لها، فالمسميات التي تشير إلى مراكز معينة مثل المهن التي يشغلها الفرد مثلاً لا تؤدي فقط إلى إدراك خصائص شخصية معينة لصاحبها، بل إنها تحدد ما نتوقعه من سلوكيات من جانب هذا الفرد. ونحن نسمي تلك المدركات "توقعات الدور" أي أنها تلك التوقعات المرتبطة بأدوار بعينها، فالمعلمون نتوقع منهم سلوكيات تختلف عن الإداريين، والأباء نتوقع منهم ما هو مختلف عن سلوك الأطفال، وأيضاً الأزواج يتصرفون بشكل مختلف عن الزوجات، وهكذا، وبالمثل فإن الأشخاص غير القادرين نتوقع منهم أن يؤديون سلوكيات مختلفة عن القادرين.

إن لكلمة توقعات هنا معنيان الأول: اعتقاد بأن شيئاً ما من المحتمل أن يحدث، والثاني: أن شيئاً يحدث فعلاً، وكلا المعنيين لهما علاقة بالعمليات التي من خلالها تتحدد رؤية الفرد لسلوك ما على أنه محتمل، كما تؤثر فيما يتبع تلك الرؤية من توجهات نحو هذا السلوك (شاكر قنديل، ٢٠٠٠). وبهذا الشكل فإن توقعاتنا مثلاً عن رؤية شخص غريب تستحضر في ذهننا مجموعة من الاحتمالات مثل أنه يتصف بصفات جسمية وعقلية معينة، كما يستحضر في نفس الوقت تحويل تلك التوقعات إلى توقعات معيارية، أي نحولها إلى مجموعة من المطالب. فعلى سبيل المثال إذا رأى الناس شخصاً يلبس نظارة سوداء في يده عصا بيضاء، فإنهم يصبحون على حذر في سلوكهم معه، ربما يتقدمون لمساعدته في عبور الطريق،

وقد يقبل هو تلك المساعدة بالرغم من عدم حاجته اليها لأنه يعلم أن الآخرين يسلكون معه بشكل أفضل حينما يعطيهم الفرصة لمساعدته، ومن التوقعات أيضاً أن أسرته وأصدقائه يتوقعون أنه لن يستطيع إعالة نفسه، ولن يتزوج أبداً، ومن ثم يقاومون محاولاته للإستقلال لأنهم لا يرون قدراته، وإنما فقط يرون عدم قدرته. وقد يؤدي ذلك إلى إدراك تعلم العجز اجتماعياً.

يوضح هذا المثال أن الجماعة هي التي حددت الدور للشخص الكفيف وهو دور يشابه دور الطفل، والنتيجة أنه قد يتعود أن يسلك سلوكاً طفولياً، ومن ثم يتحول إلى حالة من الاعتمادية المستمرة يقيناً منه من الرسائل التي وصلته من المجتمع ومن المحيطين به أنه مهما يملك من صفات إيجابية فلن يكون لها الغلبة في تحقيق النتائج، بسبب رؤية المجتمع وتضخيمه للإعاقة الخاصة به.

وقد درس (سوكت، ١٩٧٩) طبيعة دور الشخص الكفيف، وأوضح في تحليله أن كثيراً من الأنشطة التي نطلق عليها أنشطة تأهيلية، إنما هي في الحقيقة إجراءات وممارسات اجتماعية يصبح من خلالها الفرد الكفيف أكثر إنغماساً في الدور... ويضيف " سوكت " أنه ليس هناك شيء فطري يجعل الأفراد المكفوفين عاجزين، أو معتمدين على غيرهم بشكل مطلق، وإنما كف البصر هو مجرد دور اجتماعي يجب أن ندرب الفرد على كيفية أدائه وممارسته، بل ومعايشته، فالمجتمع هو الذي يصنع الإعاقة على الرغم من وجودها في الحقيقة.

وفي حالة الطفل بطيء التعلم - على سبيل المثال - فإن التوقعات من جانب المعلم تختلف، فقد تدفع توقعات المعلم نحو الطفل إلى أن يوجه إليه أسئلة سهلة، وتلك بدورها تقود الطفل إلى سلوك مختلف، فيتعلم بشكل أبطأ، وهذا بدوره يؤدي إلى تحصيل أقل، ويتعزز بالتالي المسمى الفعلي بأن الطفل " بطيء التعلم " وكل ذلك ينتهي إلى تأكيد دائرة التفاعل السلبي بين المعلم والطفل في المستقبل، ويؤدي في النهاية إلى تشكيل سلوكيات العجز المتعلم (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٢) فأى فرد عادي يمكن أن يجد نفسه في موقف اجتماعي يعرضه للشعور بالتهديد أو بالفشل، في مثل تلك المواقف المخجلة أو المربكة فإن الأفراد قد يشعرون بالإعاقة نتيجة لشعورهم بالعجز عن الاستجابة لمتطلبات تلك المواقف.

وقد بحث بينز (١٩٨٦) هذه الظاهرة من خلال موقف تدريسي تجريبي، حيث كلف ستون طالباً من خريجي المدارس الثانوية بالتدريس لستين طفلاً في عمر خمس سنوات، ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة حيث تم توزيعهم عشوائياً، وفي ضوء تزويد هؤلاء الطلبة بتقارير خاصة توضح أن الطفل لديه استعداد قوى

أو ضعيف للتعليم، أوضحت النتائج أن الطلاب الذين سلموا تقارير تؤكد تميز الطفل قد قاموا بعرض عدد أكثر من الكلمات لهؤلاء الأطفال. وأن حصيلة ما تعلمه الأطفال من تلك الكلمات كان مرتفعاً، وكانت نسبة الزيادة في عدد الكلمات التي تعلمها الأطفال ذوى التوقعات العالية أعلى بنسبة ١٠٠% عن اقرانهم الأقل توقعاً (شاكر قنديل، ٢٠٠٠).

أى أن ما اعتقده المعلم طبقاً لتقرير ثابت قدم له عن الطفل قد أثر على توقعاته من هذا الطفل، وانعكس ذلك في عدد الكلمات التي قدمها المعلم للطفل والتي بدورها قد أثرت في عدد الكلمات التي تعلمها الطفل. كما ان استجابة الطفل قد دعمت بدورها التوقع الأولى للمعلم عنه، على الرغم من أنها في الحقيقة هي نتيجة لتوقعات مسبقة من المعلم ولا علاقة لها بالقدرة الفعلية للطفل.

وفي هذا السياق أشارت دراسة سترونج وشيفر (Strong & Shaver, 1991) إلى أن المعاق يتأثر بسلوكيات واتجاهات الآخرين نحوه وتتكون فكرته عن ذاته من خلال تلك السلوكيات السائدة الأمر الذي يؤثر بدوره على قدرة المعاق في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. وتشير ليلي كرم الدين (١٩٩٨) إلى أن الاتجاهات السالبة نحو المعوقين تؤدي إلى نقص قدرتهم على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مما يترتب عليه شعورهم بالدونية والعزلة والاكتئاب والانطواء والعدوان وانخفاض مستوى الطموح، وفي النهاية إدراك عدم القدرة على الإنجاز ومسايرة أداء الآخرين.

وفي هذا الشأن لازال المجتمع العربى - شأنه شأن مجتمعات أخرى كثيرة - يعاني من وصمة العار الاجتماعية والمخاوف والأفكار الخاطئة التي تحيط بالإعاقة، ولا زالت النظرة الاجتماعية السلبية تشكل حاجزاً ضخماً يعوق اندماج الأطفال ذوى الإعاقة واحتوائهم في مجتمعهم، ويعنى ذلك أنه يتعين على الأطفال ذوى الإعاقة ليس فقط التعامل مع حالة إعاقتهم، بل أيضاً مع نظرة مجتمعهم لهم باعتبار أنهم موضع إحسان، وليسوا أفراداً وأصحاب حقوق، ويعتبر الأطفال ذوى الإعاقة العقلية والنفسية، فضلاً عن أولئك الذين يعانون شللاً مخيماً من بين فئات الأطفال المعاقين الذين يصممهم المجتمع.

واستجابة لهذه المواقف السلبية من المجتمع ونقص الوعي لدى هذه الأسر وتدنى تطلعاتها تلجأ الأسر إلى الإقلال من الحديث مع أطفالهم من ذوى الإعاقة والإقلال من مداعبتهم، والإقلال من إخراجهم من البيئة وحفزهم وتعليمهم .. وفي

بعض الحالات يقضى إحساس الأسرة نحوهم بالعار وإنكارها لهم إلى عزل أطفالهم داخل المنازل بعيداً عن مرأى الناس. وهنا توصلت دراسة حديثة (اليونسيف، ٢٠٠٣) إلى أن الأطفال من ذوى الإعاقة قد يعانون عقوبات وسوء معاملة على أيدي آبائهم مقارنة بالأطفال العاديين.

وهناك عامل مشترك بين جميع أشكال الإعاقة، والمعاقين هو أن وجودهم يمثل إزعاجاً للآخرين، ويعد هذا الإزعاج نتيجة للتناقض الذى يحدث بين هوية الشخص المفترضة اجتماعياً، وبين هويته الواقعية: بكلمات أخرى بين توقع الجماعة بأن الفرد سيكون عادياً وغير مشوه، وتلك هى الهوية المفترضة، وبين ما هو عليه فى الواقع بأنه ناقص وعاجز وتلك هويته الواقعية، ويتمثل مطلب الجماعة دائماً فى أن يقترب الفرد من المثال، ولما هو عادى ومتكامل، أما إن الفشل فى أن يحقق ذلك فإنه يعتبر إنساناً عاجزاً لا يملك معطيات التحكم فى الأحداث ولا مجارة العاديين.

وهناك بعض الأدلة التجريبية عن ردود الأفعال نحو الفرد المعاق، حيث أجرى (كيرك، ١٩٧٨) سلسلة من الدراسات التجريبية على ردود أفعال الأفراد نحو شخص بتر ساق كاذب، وقد وجد أن هناك نوعاً من الاستثارة الجسمية من الأفراد الذين تعاملوا مع هذا الشخص، كما أن مدة استجاباتهم وتعاملهم معه كانت أقل بكثير عن الشخص العادى، وقد كشفت النتائج عموماً عن مستوى مرتفع من القلق وعدم التلقائية فى التعامل معه ... وفى دراسة أخرى قام بها " كيرك " حيث قام بتصوير الأشخاص الذين تعاملوا مع شخص معاق به بتر خادع للساق، وقد وجد من تحليل تلك الصور أن هناك إنطباعات أفضل نحو الشخص المعاق، غير أن الحركة كانت أقل فى حضوره، كما أن التركيز البصرى ظل عليه معظم الوقت، كما كشفت النتائج عن مظاهر للتوتر فى مواقف التعامل معه. وفى دراسة أجراها (جونز، ١٩٧٨) لمعرفة أثر وجود شخص معاق - ادعى أن لديه كف بصر - على أداء مجموعة من الأفراد فى أحد مواقف التعلم، وقد لوحظ أنه لم تكن هناك تفاعلات غير عادية بالنسبة لوجود هذا الشخص الكفيف فى الموقف، إلا أن الأفراد قرروا أن اداءهم كان أقل مما ينبغى نتيجة لوجود هذا الشخص الكفيف بينهم. إن هذا التأثير الذى يستشعره الأفراد العاديون تجاه المعاقين يمكن تفسيره بمواقف العزل وعدم الاختلاط، وهو ما يحدث عادة عندما يشكو بعض المعلمين من أن وجود طفل متخلف فى الفصل الدراسى يؤدي إلى تعجيز كفايتهم التدريسية، أى أن هؤلاء الأفراد يشعرون بدرجات متفاوتة من التوتر حينما يعايشون تلك

المواقف، وهذا ما يدفعهم إلى الاعتقاد بأن أداءهم كان ضعيفاً، بينما الأمر في واقع ليس كذلك (في شاكر قنديل، ٢٠٠٠: ٤٠٨)

وعلى أثر ذلك يتعرض المعاق للفشل المتكرر الذي يتراكم مع الأيام، حيث يتعرض المعاقون يوميا لما يسمى بالتغذية المرتدة السلبية والتي قد تكون سبباً أساساً في تشكيل معارف مشوهة لديهم تؤدي إلى تكوين معارف العجز لديهم Cognitions Of Helplessness وتشعرهم بأنهم غير قادرين على النجاح، وأن الفشل من نصيبهم ... ومن الأمور المتعارف عليها أن للعجز نتائج اجتماعية، بل إن من الأمور التي تذكر في جلسات العامة والمتخصصين أن الفرد العاجز يواجه صعوبات في المواقف الاجتماعية العادية، وإن الشعور بالعجز، وإدراك نقص القدرة على التحكم في المواقف الاجتماعية وعدم الكفاية الناتجة عن محدودية قدراته يدفعانه إلى سلوكيات غير مناسبة، كما أن القيود الحسية والعقلية والحركية تجعل مهمة التفاعل الاجتماعي مهمة صعبة بالنسبة له، لدرجة أن المؤسسات التربوية والتأهيلية تكاد تحدد أهدافها في هدف علاجي واحد هو " تخفيض مستوى قصوره في الكفاية الاجتماعية (شاكر قنديل، ٢٠٠٠: ٣٨٥، الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥: ١٤).

وفي هذا الخصوص يرى ويز (Weiss, 1981) أن العجز المتعلم قد يكون نتيجة للفشل المتكرر والتغذية المرتدة السلبية التي تركز على ضالة قيمة الجهد، كما يرى ويز أن التغذية المرتدة السلبية من الراشدين والأقران غير المعاقين توشي للمعاقين عقلياً بأن المهام الأكاديمية، وكذلك المهام الأخرى مهماً صعبة لا يجدي معها محاولاتهم، وكاستجابة للفشل قد يسلك ويمارس المعاقون عقلياً ضعفاً دالاً في تطبيق الاستراتيجيات، والحلول مقارنة بأقرانهم العاديين، وعند النظر إلى العجز المتعلم كاككتئاب نجد أن المعاقين القابلين للتعلم يظهرون أعراضاً دالة من الاكتئاب وانخفاض توقع النجاح مقارنة بأقرانهم العاديين لارتفاع خطر الفشل الذين يتعرضون له في المدرسة والمجتمع، واستمرار تعرضهم لتغذية مرتدة سلبية من المجتمع، ومن رفاقهم وزملائهم في أحيان كثيرة (Seligman, 2000).

وهنا يحتاج المعاق - كأي إنسان عادي - إلى الشعور بذاته وبشخصيته وهو يعمل في سبيل ذلك إلى التعرف على حدود قدراته وماله وما عليه من خلال علاقاته مع الآخرين حتى يكون مدعاة إلى احترامه، ولهذا فهو يغضب إذا ما عومل بغير احترام، ويشعر المعاق على وجه الخصوص بحساسية زائدة تجاه احترام أو عدم احترام الآخرين له، كما قد يفسر الشفقة الزائدة أو الخوف الشديد عليه على أنه تحقير له أو سخيرية منه أو استخفاف به، ويبدو رد الفعل بالعجز

في هذه الحالة في شكل كثرة الشكوى والشك في حالة المرض المزمن، وفي شكل اتجاه عدواني في حالة الطفل الأصم، وفي شكل خوف وانطواء كما في حالة الطفل كفيف البصر، ومع ذلك فقد نجد طفلاً مصاباً بالشلل المخي ولكنه سعيد ضاحك ومسرور بسبب قدرته على المشي عدة خطوات، أو طفلاً مقعداً ولكنه مملوء بالنشاط وروح الصداقة بسبب إرضاء حاجاته الأساسية والاجتماعية.

ونود أن نشير إلى ضرورة التفرقة بين حماية الطفل من الإصابة أو لمنعه من تأخير تلقي العلاج اللازم، وبين الحماية الزائدة التي تؤدي به إلى الكسل وفقدان الثقة بالنفس وعدم شعوره بجذوى إيجابياته.

وقد تجعل معارف الفرد المعاق أن يشعر بعدم قدرته على التحكم في الإعاقة وتؤدي إلى استسلامه للأحداث المؤلمة التي يمر بها، ويتكون العجز لدى ذوى الإعاقة من ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- ١- السلبية.
- ٢- النقص في التحكم المدرك.
- ٣- معارف العجز.

على سبيل المثال يتميز معاقو البصر (Head, 1992) بخصال تتطوي على العجز المتعلم منها :

- ١- يتعلمون العجز من تفسيرهم للإعاقة البصرية ونظرتهم لها على أنها مصير غير طبيعي.
- ٢- قد تشعرهم خبراتهم المدرسية بأنهم لن ينجحوا في مختلف المهام، ويميلون إلى خفض مثابرتهم بعد أى خبرة فشل تلحق بهم.
- ٣- وقد تتسق حالتهم الأكاديمية مع عزوهم لفشلهم إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم (مثل القدرة) وأن أى نجاح يصيبهم يأتي من أسباب غير ممكن التحكم فيها، وانتهى الباحث إلى فرض مؤداه " أن الحد من الشعور بالعجز المتعلم لدى معاق البصر يكون في زيادة توقعاتهم ومثابرتهم على مواجهة المهام التي يتعرضون لها.

وفي هذا الصدد قدم دودس وآخرون (Dodds et al, 1991) المتغيرات النفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى المكفوفين هي:

- ١- درجة الاكتئاب المعرفي، وإدراكهم لخبرات النجاح والفشل وصعوبات الحياة
- ٢- نظرتهم لذاتهم، وتقدير نظرة الآخرين لهم. واتجاهاتهم نحو إعاقاتهم.
- ٣- تقبلهم للإعاقة، وبحثهم المتنوع عن طرق المساعدة لهم.

٤- إتباعهم لطرق وأساليب فعالة للتكيف مع الإعاقة.

٥- الجنس، وأماكن تجمعهم وإقامتهم.

وعلى نفس الاتجاه أجرى سبنسر وآخرون (Spencer et al, 1997) دراسة عن تفسير الأطفال المعاقين لخبرات النجاح والفشل، بتطبيق مقياس المسؤولية الذاتية عن النجاح والفشل ومقياس العجز المتعلم وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات (ضعيف البصر، الأصم، كفيف البصر) وقد أظهرت النتائج :

يرتبط نقص التحكم المدرك بنوع الإعاقة لدى المجموعات الثلاث على الترتيب (الأصم، كفيف البصر، ضعيف البصر) ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه مما يزيد من حدة مشاكل الطفل الأصم أنه لا يتقبل إعاقته بنفس الطريقة التي يتقبل بها الآخرون إعاقاتهم، فهو دائم الشعور بإعاقته ويخجل منها، ولذا يعاني من الخجل وفقدان الثقة بالنفس مما يحول بينه وبين استمرار علاقاته مع الآخرين وتصديق أنه لا يملك مقومات التأثير في الآخرين، ومن ثم التفاعل معهم.

يزداد إدراك العجز المتعلم لدى إناث المجموعات الثلاث وانتهى الباحثون المشار لهم إلى القول " بأن إدراك العجز المتعلم لدى المعاقين يزداد في ضوء شدة الإعاقة، وارتباط الإعاقة بالمجتمع، وعدم قبول المجتمع المحيط بالإعاقة ... وأضاف ميشيل وآخرون (Micheal et al, 1986) أن من عوامل الوقاية من العجز درجة إدراك تحكم الفرد المعاق في الأحداث، ومدى تعزيز البيئة لهذا الإدراك، وإدراك الفرد بأنه المسئول عن نجاحه وتطوره، والنظر إلى الإعاقة نظرة تسمى إدراكه لذاته، وأنه يستطيع النجاح إذا حاول، ولا تعجزه إعاقته. وبالتالي ينمو لديه الشعور بالثقة عندما يطمئن الطفل المعاق لمن حوله، وذلك بعد شعوره بأنهم يعملون على فهمه، ويصبرون على تقدمه مهما كان بطيئاً، ومالم يتسم الآباء بالصبر والتفهم والميل إلى تقبل الطفل فسوف يتغلب عليه القلق الذي يؤدي إلى زيادة هموم الطفل وعدم الشعور بالاطمئنان، وتحمل هذه المتغيرات مقومات التهيؤ إلى الشعور بالعجز المتعلم لدى المعاقين.

وفي هذا الشأن ينطلق هارل وسترايوس (Harrell & Strauss, 1986) من فرضيات الدراسات السابقة، والتي تؤكد على أن المكفوفين قد يكونوا سلبيين أو عدوانيين في تفاعلهم مع الآخرين، أو أن سلوكهم ينقصه التوكيدية المرتبطة بالوقاية من العجز، وقدم الباحثان السابقان برنامجاً معرفياً يعتمد على زيادة السلوك التوكيدي ومهارات التواصل لخفض أسباب اكتساب العجز لدى المكفوفين، في ضوء الأسس التالية:

- تحسين إدراك الكفيف بأنه عضو فعال في المجتمع له اهتمامات ورغبات ويستطيع تحديدها والحكم عليها.

- تحسين التحكم المدرك لديه. وتعديل تفسيره للأحداث المؤلمة.

- تغيير توقع الأحداث السيئة من مجرد حدوث حدث سلبي له، وتدريبه على قبول الإعاقة. ووضعه في تفاعلات اجتماعية يتعلم منها مهارات التواصل مع الآخرين لاسيما أقرانه المشتركون معه في الإعاقة.

وفى هذا السياق قدم هارل (Harrell, 1984) ورقة بحثية عن كيفية إرشاد معاقى البصر للوقاية من اكتساب العجز تحتوى على أربعة عناصر أساسية :

١- التعرض Exposure تعرض المفحوص لخبرات تحكم في المواقف والصعوبة فى إدراك علاقة السبب بالنتيجة (الاقتران) والسماح لهم بالتخيل

٢- إدراك المواقف بطريقة تمدهم بخبرات واقعية حول قدراتهم وإمكانياتهم.

٣- توقع القدرة على التحكم.

٤- الرضا: أى رضاهم عن ذاتهم وقدراتهم وجهودهم، وأنهم يمتلكون معطيات النجاح والقدرة على التحكم، وانتهت هذه الورقة بأن أساس وقاية المكفوفين من تعلم العجز الاهتمام بالعوامل السابقة، بالإضافة إلى دعم الاستقلالية. لاسيما الاستقلالية العاطفية والتي تبرز مدى أهمية مساعدة المكفوفين ليتحملوا مسئولية أنفسهم بما لديهم من عناصر إيجابية ومعطيات فعالة تمنحهم بأن يكونوا أفراداً مسئولين ومستقلين وناضجين أخلاقياً واجتماعياً (Inmarks, 1998).

ويتفق ماركس (Marks, 1998) مع هارل فى دراسة أجراها عن إدراك العجز المتعلم والتحصين ضده لدى الأطفال الصم، وانطلق ماركس من فرضية تؤكد أن إدراك العجز لدى ذوى الحالات الخاصة يأتي من إدراك التلميذ للانفصال التام بين الأفعال والنتائج، واعتقاد التلميذ بعدم قدرته على حل المشكلات، وإدراكه أن النتائج الموجودة تسببها عوامل خارجية، بالإضافة إلى نقص تقدير الذات، ووجود صيغة سلبية عن الذات، وقدم برنامجاً إرشادياً معرفياً لخفض العجز لدى (٢٥) من الطلاب الصم يرتكز على المبادئ التالية :

- التمييز الحقيقي بين تعلم العجز وتعلم الكفاءة.

- تعديل المعارف المشوهة عن كون التلميذ معاقاً، فالإعاقة ليست نهاية العالم

- تعديل التحكم المدرك، واعتقاده فى أن أي نتيجة يحصل عليها أي فرد -

سواء كان معاقاً أم غير معاق - تأتي من جهد الفرد ولاشيء غير ذلك وتنمية مهاراته الاجتماعية ووضعه فى بيئة آمنة يسهل التحكم فيها.

- تعديل معطيات المستقبل الكئيب، والنظرة المتفائلة للمستقبل وتعديل التصورات الذهنية عن الإعاقة.

وباستخدام مقياس لقياس العجز المتعلم، والتصورات الذهنية عن الإعاقة، أسفرت النتائج عن كفاءة البرنامج في تحسين التصورات الذهنية للإعاقة، والتغلب على مشاعر العجز المتعلم، والنظرة المتفائلة للمستقبل.

القضية الثالثة: العجز المتعلم والتوحد Autism

قمة السعادة لأم والأب حينما يقومان برعاية طفليهما والإحساس به والتواصل بينهما وبينه، وقمة المعاناة عندما يعيش طفلهما بينهما بدون إحساس (مشاعر) أو تواصل، بل يعيش بجسده فقط، وهل حدث أن التقيت بطفل لا يتكلم بينما لا يسمع جيداً، لا يستجيب بينما يرى مشاعر الآخرين نحوه، مشغول بل مستغرق فيما بين يديه من أشياء، شغوف بالنظام، وترتيب الأشياء على ما كانت عليه. إذا التقيت بهذا الطفل فهو طفل متوحد.

هذا واشتقت كلمة Autism من كلمة auto ذات الأصل اليوناني والتي تعني " ذات " وهي تشير إلى وجود اضطرابات في وعي الطفل الخاص بذاته في مقابل الآخرين، وعلى الرغم من مظهر الأطفال الطبيعي إلا أنه يلاحظ عليهم عدم الميل إلى غيرهم من الأطفال بشكل طبيعي، بالإضافة إلى اتصافهم بالاضطراب السلوكي والاجتماعي والانفعالي والذهني، وكان الاتجاه السابق اعتبار هذه الحالة من حالات فصام في الشخصية لدى الأطفال، ولكن أتضح خلو أعراض التوحد من كثير من علامات الاضطراب الفصامي المعروفة، مثل الخيالات، مما جعل العلماء يرون فيها حالة خاصة قائمة بذاتها.

ويعد التوحد من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة وتعقيداً، ذلك لأنه يؤثر على كثير من مظاهر نمو الطفل المختلفة، مما يؤدي به للإنسحاب للداخل، والإنغلاق على الذات، وهذا بالتالي يضعف إتصال الطفل بعالمه المحيط به، ويجعله يحب الإنغلاق ويرفض أي نوع من الإقتراب الخارجي منه، ويجعله يفضل التعامل مع الأشياء غير الطبيعية أكثر من تعامله مع الأشخاص المحيطين به.

ويعد كانر (Kenner, 1943) - وهو طبيب نفسي أمريكي - أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة، حيث قام من خلال ملاحظته لإحدى عشر طفلاً مضطرباً يتصرفون بطريقة غير شائعة لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي، أو الفصامين، وقد سمي كانر تلك الأعراض بإسم التوحدية الطفولية

البكرة Early Infantile Autism، حيث لاحظ إنغلاقهم الكامل علي الذات والإبتعاد عن الواقع والإنطواء والعزلة وعدم التجاوب مع المثيرات التي تحيط بهم.

وقد ظهرت مسميات متعددة منها التوحدي Autism وذهان الطفولة Children Psychosis، والنمو غير السوي Atypical Development ونمو (أنا) غير سوي Atypical Ego Development. وتعكس هذه التسميات التطور التاريخي لمصطلح إعاقة التوحد.

وهناك تعريفات كثيرة للتوحد تهدف جميعها إلي وصف فئة معينة تحمل نفس الصفات، وهي فئة التوحدي، حيث قدم روتر (Rutter 1978) أربع خصائص رئيسية عند تعريفه للتوحد حيث قام من خلال ملاحظته إحدى عشر حالة بوصف السلوكيات والخصائص المميزة للتوحد هي :

- ١- إعاقة في العلاقات الإجتماعية.
- ٢- نمو لغوي متأخر أو منحرف.
- ٣- سلوك طقوسي واستحوازي أو الاصرار علي التماثل.
- ٤- بداية الحالة قبل بلوغ ثلاثين شهر من العمر.

كما يعتبر تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين من أكثر التعريفات قبولاً لدي المهنيين National Society For Autistics Children وينص علي أن الذاتوي عبارة عن المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر مثل أن يصل عمر الطفل إلي (٣٠) شهراً ويتضمن الإضطرابات التالية :

- إضطراب في سرعة أو تتابع النمو.
- إضطرابات في الإستجابات الحسية للمثيرات.
- إضطرابات في الكلام واللغة والمعرفة.
- إضطرابات في التعلق أو الإنتماء للناس والأحداث والموضوعات.

أما الجمعية الأمريكية للتوحديين The Autism Society of America فتري أن التوحدي يظهر بمظاهره الأساسية في الثلاثين شهراً الأولي من العمر وتمس الإضطرابات كل من :

- ١- نسبة النمو والتطور وما يسبقها.
- ٢- الإستجابة للمثيرات السية.
- ٣- النطق واللغة والقدرات المعرفية.
- ٤- القدرات المرتبطة بالناس والأحداث والأشياء.

وعرفته ليزا (Lissa) علي أنه نوع من اضطرابات النمو المعقدة والتي تتميز بغياب العلاقات الاجتماعية، والاتصال والمحاذة مع وجود عديد من السلوكيات الشاذ، والمنحرفه عن النمو العادي، ويحدث هذا الإضطراب دائماً قبل سن (٣) سنوات، وتستمر باقي الحياة مع هؤلاء الأطفال، وغالباً ما يصاحب هذا الإضطراب ضعف في القدرات العقلية بنسب متفاوتة (Sweeten, 1996).

فالتوحد يعد إضطراب نمو طويل المدي، يؤثر علي الأفراد طيلة حياتهم، وتتمركز الخسائر التي تأتي من هذا الإضطراب في الآتي:

- ١- خسائر في العلاقات الاجتماعية.
- ٢- خسائر في سائر أنواع الإتصالات لفظية أو غير لفظية.
- ٣- مشكلات في رؤية الطفل للعالم من حوله ومشكلات تعلمه من خبراته.
- ٤- مشكلات في التخيل والإدراك واللعب وبعض القدرات والمهارات الأخرى..

ومن جملة ما سبق يعد الانسحاب من الواقع إلي عالم خاص من الخيالات والأفكار، والاهتمام غير السوي بالذات، مع عدم المبالاه بالآخرين، ومع ميل بالتراجع إلي الخيالات، من أهم سمات الطفل التوحدي

كما أن الطفل المصاب بالنمط الحاد من هذا المرض يعيش داخل عالمه الخاص، ولا يستجيب للأشخاص الآخرين إلا إذا كانت حاجته لذلك ملحة للغاية. أما الطفل المصاب بالنمط البسيط من هذا المرض فقد يمتلك القدرة الطبيعية على تكوين علاقات - ويعي تعبيرات وجوه الآخرين ونبرة أصواتهم، ويتصرف بالشكل اللائق في المواقف الاجتماعية، ويفهم النكات والاستعارات والتشبيهات.

والتوحد اضطراباً نمائياً يؤثر على عديد من أشكال النمو عند الأطفال، حيث يؤثر التوحد على النمو الطبيعي للمخ في مجال الحياة الاجتماعية، ومهارات التواصل communication skills، حيث عادة ما يواجه الأطفال والأفراد المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وكذلك صعوبات في الأنشطة الترفيهية، حيث تؤدي الإصابة بالتوحد إلى صعوبة في التواصل مع الآخرين، وفي الارتباط بالعالم الخارجي، حيث يمكن أن يظهر المصابون بهذا الاضطراب سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية، كأن يرفرفوا بأيديهم بشكل متكرر، أو أن يهزو جسمهم بشكل متكرر، ويمكن أن يظهر ردوداً غير معتادة عند تعاملهم مع الناس، أو أن يرتبطوا ببعض الأشياء بصورة غير طبيعية، كأن يلعب الطفل بسيارة معينة بشكل متكرر، وبصورة غير طبيعية، دون

محاولة التغيير إلى سيارة أو لعبة أخرى مثلاً، مع وجود مقاومة لمحاولة التغيير، وفي بعض الحالات قد يظهر الطفل سلوكاً عدوانياً تجاه الغير أو تجاه الذات .. ويؤدي هذا المرض إلى الانغلاق على النفس والاستغراق في التفكير، وضعف القدرة على التواصل، وإقامة علاقات مع الآخرين، فضلاً عن وجود النشاط الحركي المفرط (عبد المنان معمور، ١٩٩٧).

وهو قصور أو تأخر في النمو الاجتماعي والمعرفي والتواصل مع الآخرين. ويعد ثالث أكثر إعاقة في العالم من حيث عدد المصابين بها. وتقول النسبة العالمية أنه يوجد من (٥) إلى (٧) أطفال مصابين بين كل عشرة آلاف، وقد تزيد النسبة أحياناً لتصل إلى طفل مصاب بين كل ألف طفل، ونسبة الذكور إلى الإناث ٤ أو ٥ ذكور لكل أنثى واحدة وبالتالي فهو اضطراب ذكري أكثر منه أنثوي يظهر خلال الثلاثين شهراً أو السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل. وربع هؤلاء الأطفال لديهم مستوى قريب من المتوسط من حيث الذكاء ويمكنهم العيش بطريقة شبه استقلالية في الرشد، ولكنهم يظلون منطوين ومحدودي العلاقات، ويكتسب أغلبهم قدر محدود من اللغة، وأن ٧٥% منهم متوسطي التخلف العقلي، وقد يرجع لضياع فرص التعليم لهم وعجزهم اللغوي، وقد حدد كاتر هذا الاضطراب ووصفه عام (١٩٤٣) ولكن هذا لا يعني أنه بدأ في هذا العام، بل ظهر منذ أن أقام الإنسان على ظهر الأرض مثله مثل أي اضطراب آخر (صفوت فرج، ٢٠٠٣).

والتوحد متلازمة أو مجموعة من الأعراض ذات مظاهر إكلينيكية تتضمن اضطراب الانتباه، والإدراك، وضعفاً في القدرة على الاختلاط بالواقع، وضعفاً في العلاقات الاجتماعية واللغة والسلوك الحركي، ويتميز بمتلازمة تمثل ثلاثة اضطرابات سلوكية هي:

- ١- اضطرابات عامة في التفاعل الاجتماعي
- ٢- اضطرابات في النشاط التخيلي والقدرة على التواصل
- ٣- انغلاق على الذات وضعف الانتباه المتواصل للأحداث الخارجية.

والطفل التوحدي يفقد تماماً لإمكانات التفاعل مع الآخرين، فلا يعبر عن مشاعره ولا يفهم مشاعر الآخرين حتى أقرب الأقربين له، فهو عاجز عن التواصل اللغوي وغير اللغوي، وكأنه يعيش في كوكب خاص به منفرداً دون صلة بغيره.

ويرجع ضعف مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال التوحديين إلى ما يعانون منه من مشكلات تتعلق بالاتصال والتواصل نتيجة ضعف حصيلتهم اللغوية، وضعف قدراتهم على التعبير، واختلال التعبير اللغوي لديهم، إلى جانب تلك

المشكلات فى التعبير عن أفكارهم التي يعانون منها، والاستخدام غير المناسب لمفرداتهم اللغوية، وهو ما يزيد من صعوبة تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين، ويقلل من فرص تكوينهم لصدقات مع الآخرين (محمد كامل، ١٩٩٨)، بالإضافة إلى نقص قدراتهم على تبادلية الحديث، وإقامة حوار، حتى وإن كان بسيطاً مع الآخرين، أو القيام بتواصل عن طريق العين مع الآخرين، مما يفقدهم القدرة على جذب انتباه الآخرين إليهم، والاستحواذ على اهتماماتهم.

غير أن هذا الطفل التوحدي يثير كثيراً من علامات الاستفهام، فعينيه تلمع فجأة، وهو ينظر إلى شئ ما أو شخص ما، وهو بذلك يخدع من حوله معتبرين ذلك لمحة ذكاء، وهى غير ذلك، وهو يحفظ عن ظهر قلب جملة أو صيغة معينة بعد سماعها مرة واحدة ويكررها دائماً في غير موضعها. ويضيق من اختلاف ترتيب الأشياء أو اختلال النظام المقرر لمواضع المقاعد حول مائدة الطعام وتغير مكان أفراد الأسرة. وتلفت الموسيقى انتباهه بشدة ويحب اللعب في الماء.

وبشكل عام يمكن تشخيص اضطراب التوحد من المواصفات التالية: نقص ملحوظ فى الوعي بوجود الآخرين، ولا يبحث عن الراحة وقت التعب ولا يحاكي الآخرين أو يقلدهم، ولا يشارك فى اللعب الاجتماعي ويتمتع بخلل واضح في قدرته على عمل صداقات، ولا توجد وسيلة تواصل مثل محاولات التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي مثل استخدام الحملقة بالعينين، بالإضافة إلى غياب النشاط التخيلي مثل لعب أدوار الكبار والشخصيات الخيالية وشدوذ ملحوظ في شكل ومحتوى الكلام، وخلل ملحوظ في قدرته على بدء محادثة لآخر، أو استمرارها والحركات الآلية للجسم أيضاً مثل النقر باليد في حركة دائرية والانشغال الدائم بأجزاء من الأشياء عند حدوث تغير في البيئة مهما كان طفيفاً، والإصرار غير المناسب على إتباع نفس الروتين بكل التفاصيل، وضيق ملحوظ في الاهتمامات، والانشغال باهتمام واحد فقط.

ومن سمات العزلة التوحدية فقدان القدرة على الاستجابة للآخرين بصورة عامة وشديدة، حيث يبدو أن الأطفال التوحديين يعيشون مع أنفسهم دون أن يعيروا أى انتباه لوجود الآخرين، أو عدم وجودهم. وفي حالة وجودهم بالقرب من الناس قد يعاملهم الأطفال الآخرين باعتبارهم أشياء، وليسوا بشراً. فقد نجد أحد هؤلاء الأطفال يتعامل مع أي جزء من جسد الفرد الآخر وكأنه لعبة أو وسيلة. فقد يمسك يد الفرد ويستخدمها في تحريك مفتاح الإضاءة دون أن يتفاعل معه مطلقاً، أى أنه لا توجد لديه أى رغبة أو اهتمام للارتباط بالآخرين أو الانتماء إليهم.

وتذهب الجمعية الأمريكية للتوحد إلى أن أوجه القصور التي يعاني منها الطفل التوحدي تدفعه إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية بشكل لافت، حيث يظل الطفل يلعب ساعات في أصابعه أو بقصاصات الورق أو ما شابه ذلك، فيبدوا منصرفاً عن العالم إلى عالم خاص به من صنع خياله، كذلك فإنها تؤدي إلى أن يصبح شخصية منغلقة يلتفت دائماً إلى داخله، وإلى أوجه العجز الموجودة في ذاته، وينشغل انشغالا كاملاً برغباته التي يتم إشباعها في الخيال، مما يجعله ينسحب بشكل شبه تام من أية تفاعلات اجتماعية مع الآخرين. وهنا تزيد اضطرابات المهارات الاجتماعية من العقبات التي تصادفهم في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاندماج في اللعب الجماعي معهم أو تكوين صداقات معهم، الأمر الذي يدفعهم إلى تجنب الاتصال بهم والانسحاب عنهم.

ويذكر دورمان وليفيفر (Dorman & Lefever, 1999) عدداً من الجوانب التي تميز الأطفال التوحيديين، يتمثل أولها: في العلاقات الاجتماعية حيث لا يستطيعون التفاعل مع الآخرين أو إبداء الاهتمام بهم وإقامة علاقات أو صداقات معهم .. ويتمثل الجانب الثاني في السلوكيات التي تتسم بالانطوائية وفرط السلبية الناتجة عن تعلم العجز، ويتمثل الجانب الثالث في التواصل حيث يوجد قصور واضح في اللغة المنطوقة يعوقهم عن استخدام كلمات ذات معنى في تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين. أما الجانب الرابع فيظهر في العمليات الحسابية والمعرفية حيث توجد لديهم ردود فعل غير عادية للإحساسات المادية، كما يتسمون إما بفرط أو نقص الحساسية للألم، وتتأثر حواسهم بالمشاعر المختلفة إلى درجة أقل أو أكبر بكثير من أقرانهم، ويتمثل آخر تلك الجوانب في اللعب حيث لا يقومون بتقليد الآخرين وبوجود قصور في اللعب التلقائي أو التخيلي (أميرة بخش، ٢٠٠١)

وفي هذا الشأن فإن حالة التوحد تضعف قدرة الشخص على فهم المعلومات والاتصال بالآخرين، فالتوحد يعيش وحدته ويتميز سلوكه أيضاً بالأفعال الروتينية التي تكون على وتيرة ونمط ثابت، ونطقه يتراوح بين النطق المتقطع الذي يختلف كثيراً عن البكم المطلق، هذا وقد كان السبب وراء هذه الظاهرة غير معروف تماماً إلا أن الطفل يبدأ النمو الطبيعي ثم يتجه نحو التوحد الذاتي، ويبدأ في التخلي عن الاتصال الكلامي، وليس هناك ما يدل على وجود تخلف عقلي لديهم رغم أن بعض حالات التخلف العقلي لها صفات مماثلة للتوحد.

وبالملاحظة وجد نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال أبناء أبوين مثقفين ثقافة عالية، وأن علاقتهم مع أولادهم علاقة غير شخصية وخالية من التلقائية

والتعاطف، ويضيف أن هناك خللاً في نمو القدرة على النطق، ويعتقد الطفل المصاب في هذه الحالة أنه عاجز على حل رموز الكلام الذي يسمعه، غير أن هذا العجز قد لا يكون سبباً إنما نتيجة أو مظهراً للاضطراب في الحياة العقلية للطفل.

ورغم التباين الواضح حول أسباب هذه الإعاقة فإن هناك اتفاقاً جوهرياً حول خصائص التوحيدين والأعراض التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال حيث أكدت معظم الدراسات أن أهم خصائص وأعراض الطفل المتوحد هي:

- ١- ظهور أعراض الإعاقة على الطفل قبل بلوغه سن الرشد.
- ٢- عجز الطفل في تكوين أي روابط اجتماعية أثناء الخمس سنوات الأولى من عمره مما يؤثر على علاقاته الاجتماعية في المستقبل.
- ٣- تأخر ملحوظ في النمو اللغوي ويتسم هذا الطفل بالتقليد الأعمى.
- ٤- كما أن فهمه المحدود لمعنى الكلمات والألفاظ تجعله يلجأ إلى جذب انتباه الآخرين له من خلال ترديد الكلمات واستخدامها بشكل يبدو غريباً مما يؤدي إلى انصراف الآخرين عنه، فضلاً عن أن قدرته على استخدام اللغة إرسالاً واستقبالاً تعتبر ضعيفة، ولغته لا تحقق وظيفتها وأغراضها في حياة الطفل وفي التأثير على بيئته.
- ٥- الميل إلى تكرار بعض الحركات، وإصرار على القيام بها، والرفض التام لتغييرها.
- ٦- عدم ظهور الإحساس بالألم، وعدم تقدير هؤلاء الأطفال للمخاطر التي يتعرضون لها، والتي يعيدون التعرض لها مرة تلو أخرى، على الرغم من الأضرار أو الإيذاء الذي يصيبهم.
- ٧- الميل إلى الاستجابة بشكل غير طبيعي لبعض المثيرات، بحيث يبدو الطفل وكأنه مصاب بالصمم أحياناً، بينما قد يعمل على الاستجابة لبعض الأصوات بشيء من المغالاة أحياناً أخرى، ويبدو واضحاً أن هؤلاء الأطفال يكرهون سماع بعض الأصوات الأخرى في نفس الوقت ولا يستجيبون لغيرها من الأصوات.
- ٨- ميل الأطفال إلى الجمود وعدم الحركة، فقد نجد بعض هؤلاء الأطفال كثيري الحركة ولا يميلون إلى السكون، بينما يبقى بعضهم الآخر في حالة عزلة عن العالم حسيّاً وحركياً.
- ٩- معظم سلوكياته بسيطة مثل: تكوير قطعة لبان بيديه، أو تدوير قلم بين أصابعه، أو تكرار فك وربط رباط حذائه.

١٠- تبدو معظم سلوكياته وكأنه مقهور على أدائها، وكأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه في كل شيء، حيث إن التغيير بكل صورته يؤدي إلى استثارة مشاعر مؤلمة في أعماقه.

١١- يشيع في سلوكه نوبات وجدانية حادة، ولا يؤدي سلوكه إلى نمو الذات، وفي معظم الأحيان يكون مصدر إزعاج للآخرين، ويعمق اعتماده المطلق على الآخرين فكرة العجز لديهم وإدراك أنه ليس لجهوده أي تأثير يذكر في الأحداث.

١٢- تبدو معظم سلوكياته وكأنه مقهور على أدائها، وكأن هناك نزعة قسرية لتحقيق التشابه في كل شيء، حيث إن التغيير بكل صورته يؤدي إلى استثارة مشاعر مؤلمة في أعماقه.

١٣- علاقاته بالآخرين تبدو مختلفة تماماً عن الطفل العادي، فهو لا يبدى أدنى قدر من الاهتمام بوجود الآخرين، كما أنه لا ينظر أبداً لوجه أحد، ومثال على ذلك قد نجد أن الطفل قد يقترب من شخص بالغ، ويبدو وكأنه كما لو كان يريد أن يعانقه، ومن ثم قد يقترب منه، بل ويجلس في حجرة، فهو لا يتجه إلى الآخر ولا ينظر إليه مباشرة مثل العادي (شاكر قنديل، ٢٠٠: ٥٢)

١٤- يكون تطور اللغة بطيئاً وقد لا تتطور بتاتا، يتم استخدام الكلمات بشكل مختلف عن الأطفال الآخرين، حيث ترتبط الكلمات بمعانٍ غير معتادة لهذه الكلمات، ومن فإن قدرته على استخدام اللغة إرسالاً واستقبالاً تعتبر ضعيفة، ولغته لا تحقق وظيفتها وأغراضها في حياة الطفل، وفي التأثير على بيئته، ويكون التواصل عن طريق الإشارات بدلاً من الكلمات، ويكون الانتباه والتركيز لدة قصيرة.

١٥- يقضى وقتاً أقل مع الآخرين، يبدى اهتماماً أقل بتكوين صداقات مع الآخرين، تكون استجابته أقل للإشارات الاجتماعية مثل الابتسامة أو النظر للعيون.

١٦- استجابة غير معتادة للأحاسيس الجسدية، مثل أن يكون حساساً أكثر من المعتاد للمس، أو أن يكون أقل حساسية من المعتاد للألم أو النظر، أو السمع أو الشم.

١٧- هناك نقص في اللعب التلقائي أو الابتكاري، كما أنه لا يقلد حركات الآخرين، ولا يحاول أن يبدأ في عمل ألعاب خيالية أو مبتكرة.

١٨- قد يكون نشطاً أو حركياً أكثر من المعتاد، مع وجود نوبات من السلوك غير السوي (كأن يضرب رأسه بالحائط، أو يعض دون سبب واضح، أو قد يصصر

على الاحتفاظ بشئ ما أو التفكير في فكرة بعينها، أو الارتباط بشخص واحد بعينه. هناك نقص واضح في تقدير الأمور المعتادة، وقد يظهر سلوكاً عنيفاً أو عدوانياً أو مؤذياً للذات. وقد تختلف هذه الأعراض من فرد لآخر، وبدرجات متفاوتة.

تشخيص التوحد

يعتبر تشخيص التوحد من الأمور الصعبة التي يواجهها المختصون، والأهل من منطلق أن الطفل التوحدي يعتمد بشكل كبير على السلوكيات التي تظهر عليه لأنه لا يوجد علامات جسدية أو دلالات بيولوجية تشير إلى إصابة الطفل بالتوحدية، لذلك من المهم أن يكون هناك دقة في تقييم وتشخيص الطفل على أنه مصاب باضطراب التوحدية.

ومن طالع الحظ أن الجانب المشرق الوحيد الذي يميز ذلك التفشي الهائل لهذا المرض، هو أن دراسته واستكشافه في زيادة مطردة أيضاً، فضلاً عن تحسن حالة كثير من الأطفال المصابين بهذا المرض الآن في حالة التدخل المبكر. ومما لا شك فيه أن مثل هذا التدخل سيلاقى مزيد من النجاح إن نحن تعلمنا وعرفنا المزيد عنه.

قد يتم اكتشاف حالة الإصابة بالتوحد في مرحلة مبكرة للغاية من الحياة، عندما يبدو الرضيع كأنه لا تربطه أية علاقة بأحبائه من الراشدين، وعندما لا يبدي أنواع الاستجابات الطبيعية للغرباء، ولا يلعب بشكل طبيعي باللعب، ويعجز عن تنمية قدرته اللغوية التعبيرية والتفاعلية. ولهذا السبب فإن أطباء الأطفال والمعالجين النفسيين يرغبون في معرفة إن كان الرضيع سيسلك مثل هذه السلوكيات بشكل مستمر:

سنة أشهر : لا يلتفت ناحية الصوت المألوف، لا يلتفت أو يستجيب حينما يناديه احد باسمه، لا يلعب " لعبة الرضع " الخاصة بمبادلة الأصوات والابتسامات.
تسعة أشهر : لا يلجأ إلى أحد أحبائه من الراشدين طلباً للحماية عندما يتعرض لموقف غريب، لا ينطق كثير من الحروف بما في ذلك بعض الحروف الساكنة.

عام : لا يناغي، لا يستخدم لغة الجسد أو الإشارات مطلقاً: يقذف قبلة في الهواء يلوح مودعاً يشير إلى ما يريده، لا يلتفت لينظر إلى اتجاه أشار إليه شخص آخر.

ومع ذلك فقد جرت العادة أن يساور الآخرون الشك بأن الطفل المصاب بهذه الحالة، قد يعاني من مشكلة في أو بعد عامه الثاني. ومثل هذا الطفل قد يعاني واحداً أو أكثر مما يلي:

- صعوبة الاتصال بالآخرين - ينظر بعيداً، ينسحب، يحبط جميع محاولات الآخرين في التواصل معه، يتصرف على نحو غريب، يزدري بالآخرين، يضحك دون وجود سبب واضح، لا يتواصل بصرياً وإنما ينظر للآخرين بزاوية منحرفة، ولا يعبر وجهه عما يراه إلا إذا كان قد أثاره بشدة. لا يستجيب لعروض العب، العناق، الاستكشاف.
- تأخر الكلام : فلا يناغى الطفل حتى سن اثني عشر شهراً، ولا ينمبش بكلمة واحدة حتى سن ستة عشر شهراً. يتكلم الطفل على نحو غير طبيعي - يكرر كلمة أو عبارة مراراً وتكراراً دون أن يعرف ماذا تعنى.
- عدم التواصل الإيمائي : فالطفل بحلول العام لا يقذف قبلات في الهواء، أو يقلد حركة معينة، أو يشير إلى الأشياء.
- بحلول الشهر الثامن عشر : لا يلعب الطفل لعبة التقليد مستخدماً الدمى أو الشاحنات .. الخ يواصل لانخراط في نشاط لا معنى له ظاهرياً - الدوران حول نفسه، يبدى اهتماماً محدوداً لغاية ببعض الأشياء القليلة والتي يستخدمها على نحو غريب، حيث إنه لا يتعامل معها بشكل تخيلي أو بصفها لعباً، وبدلاً من ذلك يأخذ في الحلقة في الإطارات الدوارة أو يصف اللعب مراراً وتكراراً دون أن يلعب مطلقاً. يصبح متعلقاً بتصنيفات غريبة من الأشياء كالجفون أو الصفائح المعدنية.
- لا يبدو كأنه يتعلم المزيد، ولكنه فقط ينتقل بتركيزه على أشياء سبق وتعلق بها من قبل.

وفي هذا الشأن يبدو أنه لا يوجد اختبار محدد للتوحد إلا أن أفضل الاختبارات التشخيصية هو مراقبة الطفل وهو يتحرك أو يلعب أو أثناء تفاعله مع احد والديه أو الشخص القائم على رعايته، وبعد الفحص الدقيق كذلك لتاريخ الطفل المرضى ومعدل نموه عاملاً مساعداً من شأنه أن يلقي الضوء على أية مشاكل غير ظاهرة، ولا يجب إغفال الأهمية القصوى لتفحص التاريخ المرضى في عائلة الطفل والبحث عن أى أفراد آخرين مصابين. وإجراء اختبار جسدي وعصبي كامل للطفل على يد طبيب أطفال. وعلى أية حال فإن هناك اختبارات أخرى قد تكون نافعة في مثل هذه الحالات.

ويرى عديد من أطباء الأطفال والمعالجين النفسيين أنه ينبغي إجراء الفحوص التالية على جميع الأطفال المحتمل أن يكونوا مصابين باضطراب الطيف التوحدي:

- ١- فحص القدرة على السمع : ينبغي على جميع الأطفال الذين يعانون تأخراً في الكلام أو خلاً في القدرة على السمع - أن يخوضوا فحصاً سمعياً، والذي قد يكون اختباراً يجريه أحد الأطباء (باستخدام جهاز الرسم السمعي) أو اختباراً يجري للطفل أثناء نومه (باستثارة استجابة ساق الدماغ السمعية)
- ٢- فحص القدرة على الكلام : قد يسدى لك أحد إخصائي علم الكلام أفضل العون في اكتشاف السبب وراء تأخر الطفل.
- ٣- مخطط الموجات الدماغية الكهربى : هذا الاختبار غير المؤلم البسيط يساعد في الكشف عن النوبات غير السوية المتعذر كشفها بالفحوص التقليدية - وهى تلك النوبات التى تؤثر سلباً على التفكير دون أن تسبب أية أعراض جسمانية خارجية. وهناك نوع نادر للغاية من الاضطرابات التى تسبب نوبات تدعى الحبسة الصراعية (تعنى الحبسة فقد القدرة على الكلام نتيجة لضرر ما أصاب الدماغ) والذي يترك أثراً على مقدرة الطفل على الكلام، ولكن غالباً ما يؤدي علاج النوبات إلى تحسن هذه القدرة. إذا لم يظهر اختبار مخطط الموجات الدماغية الكهربائية القصير (ساعتين أو أقل) وجود خلل، ومع ذلك مازالت الشكوك تساور أخصائي الأعصاب. ويكون من المستحسن أن يجرى الطفل اختبار مخطط الموجات الدماغية الكهربى الذى يدوم طوال الليل أو حتى أربعاً وعشرين ساعة
- ٤- اختبار دم للكشف عن أى شذوذ كروموسومى : هشاشة الكروموسوم "x" (fragile x) هو متلازمة ينتج عنها ظهور أعراض مرض التوحد والتأخر ذهنى فى الذكور الذين يمتلكون كروموسوم "x" واحداً، وفى الإناث اللاتى يملكن اثنتين. وتتنوع الأعراض التى تسببها هشاشة الكروموسوم "x" من حيث الحدة بطريقة معقدة للغاية. ومثل هذا المرض قد يصيب أطفالاً لا تملك عائلاتهم تاريخاً مرضياً فى الإصابة بالتأخر ذهنى أو التوحد. وبينما قد تظهر على الأطفال المصابين بمتلازمة "داون" أعراض التوحد، فإن تشخيص هذا المرض عادة ما يتم تأكيده بعد ولادة الطفل. وقد يبحث الطبيب عن المزيد من المشاكل الكروموسومية النادرة إن كانت نتيجة الفحص الجسدي ترجح وجودها.

٥- مستوى الرصاص بالدم : إن التسمم بالرصاص قد يسبب تأخراً ذهنياً ونوبات. بالإضافة إلى هذا، فلكون الطفل المصاب بالتوحد ميالاً لوضع أشياء خلاف الطعام بفمه، تأتي إصابته بالتسمم بالرصاص على رأس المشاكل غير الظاهرة التي قد يعاني منها.

وبالنسبة للأطفال الذين يوحى تاريخهم المرضى أو الفحص الذي خاضوه بوجود مشكلة فيما سبق ذكره، فإن طبيب الأطفال قد يطلب منك أيضاً مايلي

٦- استشارة أخصائي أعصاب : ومن أسباب ذلك، أولاً: تقييم احتمال وجود أمراض أخرى، وثانياً: الحصول على مساعدة بالنسبة للعقاقير التي وصفها الطبيب. وثالثاً: لأن العديد من خطط الرعاية تتطلب مثل هذه الاستشارة قبل أن تطلب إجراء اختبارات أخرى مثل اختبار مخطط موجات الدماغ الكهربائية أو دراسة الكروموسومات.

٧- استشارة أخصائي علم الوراثة أو أخصائي التشوهات الإنسانية : إن كان هنالك شذوذ في قسّمات وجه وجسم الطفل، فهو قد يكون مصاباً بمتلازمة غير ظاهرة تسبب له مرض التوحد. وإذا كان الأمر كذلك فسوف يطلب منك الطبيب إجراء المزيد من الفحوصات، وإن كان هنالك تاريخ عائلي في الإصابة بالتوحد أو المعاناة من سلوك شاذ للغاية أو التأخر الذهني أو أية مشكلات وراثية أو جينية، فإنه من الضروري أن تستشير أخصائياً في الأسباب التي ينتج عنها مثل هذه الأمراض ومدى احتمال أن يصاب بها طفلك.

٨- فحوصات الغدة الدرقية : قد يسبب المستوى المنخفض من هرمون الغدة الدرقية التأخر العقلي، ومع ذلك فبدون وجود أية أعراض جسمانية توحى بوجود مثل هذا الخلل، فإن احتمال وجوده يكون ضعيفاً

٩- صورة الرنين المغناطيسي أو التصوير المقطعي للرأس : إن كان رأس الطفل أصغر أو أكبر من الحجم الطبيعي بدرجة ملحوظة، أو إن كان يتخذ شكلاً غير سوى. فإن مسحاً للمخ يظهر السبب في ذلك. وإن كان الطفل مصاباً باضطراب يسبب نوبات، والذي قد يكون متأسلاً في منطقة معينة بالمخ، فقد يكون من المناسب أن تتأكد أنه لا يوجد ورم أو كيس، أو أي شذوذ في أحد الأوعية في هذه المنطقة.

١٠- اختبارات دم للكشف عن أية مشكلات وراثية : عندما يولد الطفل بخلل بيوكيميائي فإن المواد قد تتراكم داخل نظام جسمه محدثة تأخراً ذهنياً أو سلوكاً توحدياً، وعادة ما تظهر على الطفل أعراض مختلفة تدل على أنه

يعانى مثل هذا الخلل : فقدان وعى غير مبرر على سبيل المثال، أو بطء فى النمو، أو ظهور خلل فى الاختبار الجسدي.

١١- اختبارات دم للكشف عن الأمراض المعدية أثناء حياة الجنين : قد تتسبب أمراض معينة تصيب الجنين.

وفى هذا الشأن فإن الدليل الاحصائي والتشخيصي الرابع والمعدل عام (٢٠٠٠) الصادر عن جمعية الاطباء النفسيين الامريكية (DSM-IV-TR-2000) تشترط في تحديد اضطراب التوحد أن تتطابق ستة أعراض على الأقل بحيث توزع كما يلي: عرضين من المجموعة الأولى، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثانية، وعرض واحد على الأقل من المجموعة الثالثة (Sweeten, 1996).

المجموعة الاولى: وجود قصور نوعي من التفاعل الاجتماعي كما يظهر على الأقل في اثنين مما يأتي:

١- قصور حاد في استخدام أنماط السلوكيات غير اللفظية المعتمدة مثل: التواصل البصري مع الآخرين، تعبيرات الوجه، وضع الجسم وإيمائاته لتنظيم التفاعل الاجتماعي.

٢- فشل الطفل في القيام بعلاقات مع الأقران تتناسب ومستوى نموه العقلي.

٣- قصور في البحث العفوي (التلقائي) لمشاركة الآخرين الأفراح، الإهتمامات، الإنجازات، (كالقصور في الإشارة الى الأشياء المثيرة لاهتمام).

٤- الافتقار الى التبادل الاجتماعي والانفعالي (تبادل العواطف، والمشاعر، الإهتمامات الاجتماعية)

المجموعة الثانية: وجود جوانب قصور نوعية في التواصل كما تظهر في واحد على الأقل مما يأتي:

١- الاستخدام النمطي أو التريدي للغة.

٢- نقص اللعب التخيلي التلقائي، أو اللعب الاجتماعي المناسب للمستوى النمائي.

٣- تأخر أو نقص كلي في نمو لغة الحديث (لا تكون مصحوبة بمحاولة التعرض بطرق تواصل بديلة كالإيماءات).

٤- قصور حاد في القدرة على المبادرة، أو الاحتفاظ بالمحادثة مع الآخرين، لدى الاطفال الذين يملكون حصيلة لغوية جيدة.

المجموعة الثالثة: نماذج سلوك واهتمامات وأنشطة نمطية تتكرر بصفة

حصرية كما تظهر في واحد على الأقل مما يلي:

١- الانشغال المستمر بأجزاء الأشياء.

- ٢- التثبيت بروتين محدد، وطقوس محددة.
 - ٣- ممارسة حركات نمطية مكررة (كالتصفيق، ورفرفة اليدين.... الخ)
 - ٤- الانشغال بواحد أو أكثر من النماذج النمطية ذات الاهتمام، التي تكون شاذة في شدتها أو اتجاهها
- ثانياً: ظهور أداء وظيفي غير عادي على الأقل مما يأتي، مع ظهورها قبل سن الثلاث سنوات من العمر

- ١- التفاعل الاجتماعي.
 - ٢- اللعب الرمزي أو التخيلي.
 - ٣- اللغة كما تستخدم في التواصل الاجتماعي.
- ونلاحظ أن أغلب المقاييس والمحكات التي تعتمد في تشخيص التوحد أنها تشترك في اعتمادها على مدى وجود اضطراب في جوانب النمو المختلفة، سواء الاجتماعية أو التواصلية أو السلوكية.

وهناك علامات انذارية للتوحد التي تظهر على الأطفال الرضع : يتم معرفتها عندما يطلب المتخصص إسترجاع معلومات عن المرحلة الأولى من تطور الطفل ومن خلال تعبئة بيانات أو من خلال المقابلة الشخصية معهم، وأحياناً يكون الوالدين لديهم وعي حيث يشعرون بأن طفلهم مختلف فيقومون بتصوير فيلم فيديو عن إنهم لسلوكياته بمراحل النمو، بذلك ممكن الوصول إلي بعض السلوكيات للطفل.

وأهم العلامات الدالة على التوحد لدى الأطفال خلال السنة الأولى ثلاث سلوكيات من مايلي :

- عدم الإستجابة للإسم، حيث يبدوا وكأنه أصم، وأحياناً يلتفت إلي صوت لعبه أو صوت ورقة الحلوي.
- فقدان الالتقاء البصري: حيث لا يلتقي بصره بالآخرين كبقية الأطفال ويعجز عن متابعة نظرة مع الآخرين
- فقدان القدرة علي الإشارة أو مشاركة الآخرين الأشياء حيث يفقد القدرة علي الإشارة إلي الأشياء.
- عدم وجود تفاعل إجتماعي بين الطفل وأمه، حيث ينذر أن يلعب مع أمه الألعاب البسيطة (Osterling & Dawson, 1994).

ومن ناحية أخرى يعلق هوجان Hogan على اكتساب التوحديين للعجز بقوله إننا نحتاج بشدة لأن نرى التوحديين ناجحين، دائماً نساعدهم حتى يقتنعوا أنهم

يجب ألا يكونون معتمدين على غيرهم - وهذا يعد عاملاً خطيراً - بسبب تفضيلهم للروتين والقواعد الثابتة، وانتظارهم المفرط للمساعدة، فهم دائماً يتجنبون البدء في النشاط، وذلك لأنه أصبح عادة أو روتيناً لديهم، وأصبح من الصعب تغييره، فالتوحيديون يشعرون بالعجز المتعلم لاعتيادهم على أن يقف بجوارهم شخص يساعدهم عند مواجهتهم لأقل صعوبة، ومن ثم اعتيادهم على عدم الاستقلال.

وبالرغم من أن السبب الأساسي للتوحد سبب بيولوجي، فإنه من الملاحظ أن من سمات التوحد شدة وعمق الغربة الاجتماعية Social Estrangement وانخفاض محاولاته للاندماج مع الآخرين، وربما يكون شعورهم بالعجز أساس تكرار عجزهم للتواصل بالآخرين. ورغم أن التفكير السائد حول التوحد يؤكد أن الأسباب البيولوجية هي أساس أعراض التوحد، إلا أن ليس هناك سبباً واضحاً يجعلنا نرى أن العمليات النفسية لا تدخل ضمن اضطرابات التوحد، وربما يكون العجز المتعلم أساس تكرار الاضطرابات الدافعية التي تحدث من حين لآخر لدى التوحيديين.

ولاشك أن غياب التبادلية والتفاعلية الاجتماعية هي العنصر الأساسي في عجز السلوك الاجتماعي لدى الأطفال التوحيديين، من منطلق أنهم عاجزون عن التنبؤ بما سيفعله الآخرون.

إن بعض سلوكيات الطفل التوحيدي يمكن تفسيرها بعدم قدرته أو عجزه على محاكاة سلوك الآخرين، على سبيل المثال قد لا يستطيع أن يبتسم مثل فرد الذي يفعل ذلك، أو أن يصفق حينما يصفق الآخرون، وفي كل الأحوال من الواضح أن مصدر الفشل والعجز لديهم فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي هو عجزهم عن تبادل المشاعر في المواقف الاجتماعية، أو على الأقل في العجز عن فهم الطبيعة التبادلية التفاعلية في الموقف الاجتماعي، ونجدهم عاجزين عن تفسير مشاعر الآخرين لا سيما من خلال التواصل غير اللفظي، فقد لا يدرك الطفل أن الشخص الذي يتكلم إليه يبدو ضجراً أو متمللاً من حديثه، على الرغم من أن وجه هذا الشخص وتصرفاته تعبر عن ذلك، فهو مثلاً قد يبعد وجهه، أو ينظر من نافذة، أو يكرر ثأؤبه وهي سلوكيات يستوعبها الطفل العادي بسهولة، وهكذا يبدو أن لديهم عجزاً أو قد تعلموا هذا العجز الخاص بتوفيق سلوكهم مع حاجات الآخرين.

وهنا يصف (روتر، ١٩٨٣) حالة صبي كان يبحث عن مساعدة لأنه كان دائماً مزعجاً للآخرين، وبدا غير قادر على أن يستجيب بشكل مناسب لمن حوله، ونتيجة لعجزه نجده لا يفضل التغيير مثل تغيير الأشياء، أو الروتين اليومي للحياة،

ولذا يبدو منزعاً إلى أقصى حد أمام أدنى تغيير ممكن، ولذا فهو يسعى دائماً إلى تجاهل أى تغيرات تحدث من حوله.

ومن ثم يبدو على الأطفال التوحديين استجابات شبيهة باستجابات العجز المتعلم، حيث لم يظهروا أى استعداد للاستجابة للمسؤولين عن رعايتهم، فهم لا يميلون إلى الاستجابة النشطة في الموقف، مثل معانقة الأم أو الابتهاج استجابة لحضورها إليهم، ولا يرغبون في المبادرة بالاستجابة، ولا يحبون أن يمسكهم أحد أو حتى أن يلمسهم، وتبدو عليهم في الغالب مظاهر القلق المفرع التي يتعرض لها معظم الأطفال مع نهاية العام الأول من عمرهم. ومع تقدم هؤلاء الأطفال في النمو فقد يقدم بعضهم على محاكاة أنشطة اللعب التي يشاهدون الأطفال الآخرين يمارسونها وتكرارها دون تغيير، ودون أى محاولة للتفاعل معهم أو مشاركتهم ألعابهم.

ويؤكد كوجل ومينتس (koegel & Mentis, 1985) أن التوحديين لا يؤدون جيداً مهام التعلم لأنهم لا يمتلكون القدرة على التعلم فقط، بل لأن لديهم نقصاً في الدافعية بسبب الصعوبات التي تجعل محاولاتهم المبكرة في أداء المهام لا تحقق لهم كسباً أو نفعاً، وأن الآخرون الذين يعملون مع المتوحدين كثيرون الإحباط والفشل لأنهم يتعاملون مع مهام غير ممكن التحكم فيها، وقد يستخدمون معهم نظاماً عشوائياً في التعزيز وتكون النتيجة فشل الطفل في إبداء أي استجابة. وساند كوجل وآخرون (koegal et al, 1988) هذا الاتجاه وأضافوا أن حديث الطفل المتوحد يتحسن أكثر عندما تعزز محاولات Attempts المتوحد أكثر من الأصوات Sounds، أى أن التدخل الدافعي أكثر إيجابية من التدخل بالمهارة. هذا وقد وثقت الدراسات أن دافعيته يمكن زيادتها بالتشجيع والنجاح الكامل في المهمة، وأحياناً بتكرارية المكافآت المجزية، وفي إمكانهم أن يتعلموا أكثر مما يظن البعض.

فالتوحيديون يتعرضون دائماً للفشل وتنتابهم معارف مشوهة عن أن ذاتهم هي أساس توحدهم وعدم قدرتهم على حل رموز الكلام. ومن ضمن دلائل تعلم العجز سلوك الانسحاب، حيث يشير سيلجمان إلى أن سلوك الانسحاب يعد من أهم ما يتميز به التوحيديون فهم يتصفون بالاستغراق المستمر في التفوق حول الذات والتفكير المتسم بالاجترار Rumination الذي تحكمه الحاجات الذاتية واتجاهاتهم العقلية نحو حالة ذاتهم العاجزة عندما يواجهون أى صعوبة، ويعتقدون بأن العيب موجود في ذاتهم، ويتسم تفكيرهم بالبعد عن الواقع وعن كل ما حولهم من مظاهر وأحداث وأفراد، ويجعلهم ذلك دائماً في انطواء ولا يتجاوبون مع أي مثير بيئي في محيطهم النفسي لاعتقادهم أن الذات لا تستطيع التحكم في معطيات الموقف، مما

يصبح من غير الممكن تكوين أى علاقة مع غيرهم من الأطفال مما يترتب عليه فقدان التفاعل الاجتماعي (Retersan et al, 1995).

القضية الرابعة: العجز المتعلم وصعوبات التعلم

تعد فئة صعوبات التعلم فئة متميزة من فئات غير العاديين، وإحدى مجالات التربية الخاصة، وهم فئة الأطفال والتلاميذ العاديين فى الإمكانيات الحسية (السمع - البصر - الحركة) ويظهرون تباعداً واضحاً بين إمكانياتهم العقلية وأدائهم. ويفشلون فى واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية المختلفة مع تمتعهم بمستوى ذكاء متوسط أو أكثر من المتوسط.. فالطفل ذا الصعوبة هو الطفل الذي يظهر تباعداً دالاً تربوياً بين إمكانياته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية فى عمليات التعلم ربما تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي فى النظام العصبي المركزي، ولا تنشأ عن تأخر عقلي عام، أو حرمان تعليمي أو ثقافي، أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحواس. ويجمع التربويون على أن الطفل الذى يعانى من صعوبة التعلم هو من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط وربما العالي، ولذا يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي فى المدرسة، وينعكس هذا الوضع على كل من المدرسة والبيت، فيستنفذ ذلك جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، مما يؤثر سلباً على شخصيته.

ويوجز سـب عثمان (١٩٩٠) أعراض صعوبات التعلم ومصاحباتها فيما يلى:

- ١- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة، كما يكشف عنه سلوك التلميذ فى تفاعلاته مع مدرسيه وأقرانه.
- ٢- البطء أحياناً فى اكتساب مهارة أو مفهوم أو حل مشكلة أو فهم قاعدة.
- ٣- اضطراب سير التعلم، وعدم السلاسة فى التعلم، والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعاً وانخفاضاً فى الأداء.
- ٤- الإحساس الذى ينشأ عند بداية أي فشل فى الوصول إلى مستوى الإجابة مثل زملائه، ويزداد هذا الإحساس مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل لتأثيره فى دافعية المتعلم تأثيراً سلباً، وانخفاض درجة الثقة بالنفس والقدرة على التعلم، لاسيما القدرة على تخطي الصعوبة.

ونتيجة لذلك فإن ذوى صعوبات التعلم أكثر تهيئاً لحالات العجز نتيجة لاكتسابهم عادة عدم المحاولة، ونقص المثابرة وتبديد الوقت، وخبرات الفشل المتكرر بسبب تفسيراتهم السببية، والتي يتحكم فيها عوامل ثلاثة هي:

١- خبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياتهم المدرسية والأكاديمية، وبالتالي يدركون أنهم يفتقدون القدرة على النجاح، وأن الفشل من نصيبهم وأنهم أقل قدرة من غيرهم، مما يؤثر بالسلب على بذل الجهد، خاصة عندما يواجهون مهاماً صعبة، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى الإنجاز لديهم، وهنا يزداد تهيؤهم لتعلم العجز. ومن ثم فإن خبرات الفشل التي يخبرها ويعيشها الأطفال ذوى صعوبات التعلم تفتك بهم وبقوام صحتهم النفسية، حتى وإن ظلت بعض القيود البيئية والظروف المحيطة تمنعهم وتصددهم عن ممارسة السلوك المضطرب إلا أنها - أى تلك الخبرات الفاشلة - لا تفارقهم بآثارها السلبية إذا لم تمتد يد العلاج مبكراً، إلا وهم أشباه تلاميذ، أو أشبه بأناس نخرت صحتهم النفسية كل الأمراض والآفات.

٢- اعتقادهم في ثبات قدراتهم، وبالتالي يتكون لديهم توقعاً بأن جهودهم عديمة الجدوى في إحراز النجاح، وينتابهم تحريفات معرفية أن المستقبل الأكاديمي مبهم، وأن قدراتهم لا تساعدهم على التغلب على صعوبات التعلم.

٣- يتشكل لديهم منبئات قوية بأن ضعف قدراتهم تؤدي إلى نماذج سلوك مضطربة، مثل تجنب المهام الأكاديمية، واضطراب العلاقة بالزملاء، والاعتقاد في مركز التحكم الخارجي، ونقص تقدير الذات (Skinner, 2003).

وهنا تتشكل لدى ذوى صعوبات التعلم أنماطاً سلوكية تميزهم غالباً عن غيرهم، وقد تعكس مشكلات اجتماعية وانفعالية لديهم، وغالباً ما يلاحظ الوالدان والمعلمون والأقران نماذج من هذه المشكلات مثل القلق وعدم القدرة على إدراك المشاعر العاطفية، وضعف التحكم في اندفاعهم، وبأنهم أقل لياقة وتعاوناً من إخوانهم (كما يصفهم الوالدان) وينظر المعلمون إلى ذوى صعوبات التعلم باعتبارهم أقل قدرة على تحمل المسؤولية، والتعامل مع الأوضاع الجديدة، ويتصفون بالنشاط الزائد، والغضب والعداء ومشكلات مع أقرانهم.

ويؤكد تورجسن (Torgesen, 1977) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الأداء وليس مشكلات في القدرة، حيث تتمثل استجاباتهم بالسلبية وعدم النشاط والتفاعل مع بيئة التعلم، ويتميزون بعدد من السلوكيات التي تتكرر في المواقف التعليمية والاجتماعية كالانسحاب والقلق والنشاط الزائد والعدوانية والكذب، والغش والسرقة، وعدم ثبات السلوك، وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية سليمة، وتجنب أداء المهام خوفاً من الفشل.

وفي هذا الصدد أكد جريمس (Grimes, 1981) في دراسة عن العجز المتعلم وأساليب العزو كأسباب لمشكلات التعليم لدى ذوى صعوبات التعلم لإثبات فرض يؤكد أن المشكلات التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم تأتي من معارف مشوهة محتواها أن المشكلات التعليمية تعود إلى إدراك أن الجهد ليس له أثر في توجيه النتائج، توصلت هذه الدراسة إلى صدق فرضها البحثي، والذي يدعم وجود مشكلات تعلم لدى ذوى صعوبات التعلم من هذه المشكلات:

- تكرار الفشل، وبالتالي تكرار توقع هذا الفشل، وزيادة درجة التحريف المعرفي لديهم، فضلاً عن تميزهم بالسلبية وفرط الاعتمادية.
- تنقصهم القدرة على تنظيم التفكير، وتدنى مفهوم الذات فهم يكتسبون السلبية ويتوقعون الفشل ويشعرون بالعجز عند أداء ما ينفعلهم، وما يزيد الأمر سوءاً تتضافر لديهم مشاعر العجز لتعزز وجود متعلمين سلبيين تملؤهم مشاعر الانهزامية (Swanson, 1987).
- أقل وعياً بمستواهم المعرفي، وأقل إدراكاً لإمكاناتهم، ويعجزون عن تعديل موقف يرتكبون فيه أخطاء، وتنقصهم دافعية الأداء، ونتيجة لشعورهم بالعجز يستخدمون استراتيجيات التجنب المعرفي بصورة مبالغ فيها، كوسيلة للتكيف مع المتطلبات الأكاديمية الضاغطة (Geisthardt & Munsch, 1996).
- لا يستفيدون من معينات التعلم الموجودة في البيئة، ويعززون نجاحهم لأسباب خارجية، ويعززون فشلهم لأسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم مثل القدرة وصعوبة العمل، مما يؤدي إلى خفض جهودهم، وإدراك تضائل ما قد يكون لديهم من صفات إيجابية، ويشعرون بضغوط التعلم، وتبدو عليهم علامات القلق والاكتئاب ويزداد لديهم قلق الاختبار (Swanson, 1988)، ويتجنبون المهام التنافسية ويقلقون عن العمل بسهولة عندما يواجهون بأول عقبة ويهتمون أكثر بالمدعمات الخارجية كالهدايا، ويتوجهون بشدة نحو الأداء أو الدرجة، وتنخفض توجهاتهم نحو التعلم أو المهمة، ولا يدركون قيمة التعلم ويجدون صعوبة في وضع هدف والسعي لتحقيقه، أو التخطيط لمستقبلهم، وهم أكثر عرضة للتسرب، ويؤمنون بالحظ والصدفة كموجهات أساسية لهم، وعند مقارنة ذوى مشكلات التعلم بالعاديين نجد أن ذوى صعوبات التعلم يعطون توقعاً منخفضاً لنجاحهم، ويحكمون على ذاتهم من خلال نقص قدرتهم وبخس سماتهم الإيجابية، ويميلون إلى اعتبار نقص القدرة وليس نقص الجهد أهم أسباب الفشل ومن ثم يقلعون بسهولة وبسرعة عند ملاقاتهم مشكلات في

التعلم، فضلاً عن اعتبارهم للأسباب غير القابلة للتحكم (القدرة - صعوبة العمل) أسباباً للفشل والنجاح، ويدركون بشكل منخفض تحكمهم الذاتي على النتائج، وقد يعممون معتقداتهم ومعارفهم السلبية والمشوهة إلى مواقف أخرى قد يواجهون فيها فشلاً بسيطاً (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤).

ومن ثم فإنه رغم الخلاف الذي يحيط بتعريفات وأسباب صعوبات التعلم، فإن الحقيقة هي أن ذوى صعوبات التعلم يعيشون خبرات فشل متكررة تجعلهم لا يستطيعون التحكم فيما يوكل إليهم من مهام، كما أنهم لا يستطيعون التحكم في تحصيلهم وأدائهم وأن جهودهم التي يبذلونها تبدو غير ذات نفع، الأمر الذي يؤدي إلى خفض المثابرة والجد في أدائهم للأعمال المدرسية بتمكن واقتدار، كل هذا يؤدي بدوره إلى زيادة احتمالية الرسوب والفشل لديهم، ويعزو ويزيد من اقتناع الفرد بأنه يعاني نقص القدرة على التحكم والسيطرة بكل ما يحيط بهم. ومما يزيد الأمر سوءاً أنه إذا تم نقلهم من فصول العاديين إلى فصول المتميزين قد يؤدي ذلك إلى شعورهم بوصمة عار من الناحية الاجتماعية، ويوجد لديهم إحساساً بأنهم أطفال مختلفون عن الأطفال العاديين، الأمر الذي يؤثر على مفهوم الذات لديهم وانخفاض دافعية التحكم Mastery Motivation، وفقد الرغبة في التحدي، ناهيك عن انخفاض اعتمادهم على ذاتهم.

وأوضحت الدراسات أن الأطفال العاديين يعززون فشلهم إلى أسباب خارجية لا يمكن التحكم فيها (مثل المعلم، والحظ، وصعوبة المهمة) وهذا عزو إيجابي يؤدي إلى زيادة الإنجاز، بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعززون فشلهم إلى أساليب عزو سلبية والتي تؤدي إلى نقص الإنجاز، كما أن الأطفال الذين يعززون فشلهم إلى عوامل يمكن التحكم فيها مثل الجهد يثابرون على إنجاز المهام أكثر من الذين يعززون فشلهم إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل الحظ (Bandura, 1998).

وتكمن أهمية التعرف على العزو السببي لصعوبات التعلم إلى أن أداء التلميذ عقب الفشل يتوقف على عزوه السببي لهذا الفشل، فيؤدي عزو الفشل للقدرة إلى تقليل ثقة التلميذ بنفسه، ذلك لأن القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه، حيث أشارت إلى ذلك نظريات العزو السببي لوينر (Weiner, 1986). والعجز المتعلم لسيلجمان (Seligman, 1998). وفاعلية الذات (الكفاءة الذاتية) لباندورا (Bandura, 1977). ويشير بريان (Bryan, 1986) إلى أن هذا الاعتقاد لدى ذوى صعوبات التعلم يقودهم للاعتقاد بأنهم غير قادرين على التغلب على الصعاب، مما يؤدي إلى نقص الجهد المبذول يأساً من دوره في النجاح، بينما يشير آخرون إلى أن ذوى صعوبات التعلم يعززون فشلهم لعوامل خارجية.

وهنا أشارت عديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً لعزو فشلهم إلى أسباب خارجية عن إرادتهم لذلك، فهم يشعرون بأن الفشل لا يمكن أن يتغير. فالفشل المدرك يجعل التلميذ يميل إلى عزو فشله إلى القدرة ونجاحه إلى الحظ والعكس فإن التلميذ الذي يدرك الفشل بشكل أقل يميل إلى عزو أدائه إلى الجهد. وفي هذا السياق يعتقد ذوي صعوبات التعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وينمو هذا الاعتقاد كلما تكررت خبرات الفشل علي الرغم من بذل الجهد، مما يؤدي إلى تقلصه وتجنب المواقف التنافسية الأكاديمية ويضعف الشعور بالمسؤولية والميل إلى عزو الفشل إلى نقص القدرة أكثر من نقص الجهد، والاستسلام السريع عند مواجهة أي صعوبة أو مشكلة أكاديمية، ومن ثم فهم أكثر ميلاً للانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي (في الفرحتي السيد، ٢٠٠٢).

ويذكر لوשו وآخرون (Lucow, et al, 1985) أن ذوي صعوبات التعلم يكتسبون عادة عدم المحاولة والمثابرة وتبديد الوقت نتيجة خبرات الفشل المتكرر؛ وذلك بسبب تفسيراتهم السببية حيث يعتقدون أنهم أقل قدرة من غيرهم، مما يؤثر بالسلب علي بذلهم الجهد، وخاصة عندما يواجهون مهام صعبة، مما يعرضهم للفشل مرة أخرى، ونتيجة لهذه الدائرة المفرغة من الفشل المتكرر يقل مستوى أدائهم (Durant, 1993).

ويمكن تفسير العزو السلبي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأن الفشل المتكرر لديهم، يجعلهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التحكم في نتائج الإنجاز، وأن جهدهم ليس له جدوى، وهذا الاعتقاد يقلل من مثابرتهم في العمل المدرسي، وبالتالي يعوق النجاح والتقدم الأكاديمي، وعندما تواجههم مشكلة يفضلون الانسحاب من الموقف، وعدم مواجهة المشكلة، ولذا تصبح اتجاهاتهم نحو التعلم سلبية، ويحاولون تجنب المواقف، التي قد تؤدي بهم إلى الفشل وإلقاء اللوم على غيرهم في الفشل الذي يحدث لهم (الفرحتي السيد، ٢٠٠٢)، لذلك يمرون بخبرات فشل متكررة تجعلهم يعتقدون أنهم لا يمتلكون القدرة على النجاح، وأن جهدهم بلا جدوى، وهذه الاعتقادات تجعلهم يخفضون جهدهم الإنجازي، وبصفة خاصة مع المهام الصعبة كذلك في المقابل يزداد احتمال تكرار فشلهم، لذلك نجدهم يدخلون في دائرة مغلقة من المعتقدات السلبية، والتي تتفاعل مع الفشل الأكاديمي، مما يهيئهم إلى البدء في الشك حول إمكانيات وقدرات تعلمهم ويدركون نجاحهم الأكاديمي كدالة لعوامل غير قابلة للتحكم، وتؤدي هذه الاعتقادات إلى الإحباط والانسحاب عند مواجهة أولى صعوبات التعلم، وتوقع الفشل في المستقبل والذي

يعزز بعض المعتقدات السلبية، وفي النهاية يعززون نجاحهم إلى أسباب خارجية (مثل سهولة المهمة، أو الحظ أو مساعدة المعلم) ويعززون فشلهم إلى النقص في القدرة كعزو ثابت وداخلي وشامل، والذي يؤثر سلباً على فعالية الذات والدافعية والإنجاز (Nolen - Hoeksema, 2005).

ومن المتغيرات المرتبطة بكسر هذه الحلقة مساعدة هؤلاء التلاميذ للتغلب على ما يسمى بعزو التغذية المرتدة Attribution Feedback والذي يؤدي إلى تغيير معتقدات الإنجاز غير السوية، فالمعلمون يحتاجون في هذه الحالة أن يعطوا هؤلاء التلاميذ مهاماً يستطيعون إنجازها، وتغذية مرتدة تنمي تقدمهم نحو أهداف التعلم (Schunk, 1996) وإمداد التلاميذ باستراتيجيات تسهل الأداء الأكاديمي لدى الذين يقللون من قيمة الجهد ومن قيمة السمات الإيجابية الذاتية، وهنا تتأثر قدرة التلاميذ على الإنجاز المدرسي بعوامل منها: قدرتهم على إثارة دافع الإنجاز، وفكرتهم عن أنفسهم (إيجابية أم سلبية)، فمن اعتقد أنه تلميذ ناجح ومتعلم متحمس كان احتمال تحقيق اعتقاداته عن قدراته وعن نفسه أقوى وأقرب إلى التحقيق حيث تقوى ثقته بنفسه، مما يحفزه على الجهد والمثابرة ويكون على يقين من الفوز والنجاح والوصول إلى مستوى عال من الإنجاز والتحصيل، ويقل عنده الخوف من الفشل، وعلى العكس من ذلك إذا لاقى جهود التلميذ أو الطفل الفشل أركن إلى السلبية ونوى تفضيل عدم بذل الجهد، وعمل على تعطيل قدراته (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

ويرى باندورا (Bandura, 1998) إن اعتقادات الفاعلية Efficacy Beliefs لها تأثير مباشر على أسلوب العزو، فالأفراد الذين يملكون إحساساً مرتفعاً بالفاعلية يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص الجهد أو إلى ظروف غير مناسبة، بينما الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم غير فعالين Inefficacious يرون أن السبب في فشلهم نقص القدرة، ومن هنا فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم تزداد دافعيتهم للإنجاز وترتفع اعتقادات الفاعلية لديهم إذا تلقوا تغذية مرتدة حول عزوهم السببي لأدائهم الفعلي، حيث يتم إخبارهم بأن لديهم القدرة على العمل وأنه يمكنهم العمل بجد.

فالطفل صاحب صعوبة التعلم قد ينتابه الشك في نفسه، حينما يجد أن جهوده تنتهي إلى الإخفاق والفشل التعليمي بما يصبح فريسة للشكوك ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانقاص من ذاته (فقد قال صبي في العاشرة ويبلغ معدل ذكائه (١٤٠) لمعلمته يوماً (أنى ناقص ومختل، فأنا غبي غبي غبي) إن هذا تدمير للذات ولا يكون إدراك الذات إلا بالطريقة التي يعتبر بها كل فرد

ذاته من حيث شعوره بكفايته وقيمه وقدرته الأساسية على مواجهة تحديات الحياة (لطفى الأسدي، ١٩٨٧)

فالصعوبة التي يعاني منها التلميذ تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاته نتيجة لتركز تفكيره حولها، فينخفض أدائه المدرسي ويترتب على ذلك تحول الآخرين عنه وخاصة مدرسه فيتقلص لديه الدافع للإنجاز ويزداد شعوره بالعجز وعدم الكفاية ويتعرض لمواقف الإحباط نتيجة لتكرار خبرات الفشل التي يواجهها، فتتمو لديه سمات العجز، كالتخلي عن محاولات تحقيق الإنجاز، وتكوين صورة سلبية عن الذات، وسلوك الانسحاب، وانخفاض واضح في مستوى الأداء المدرسي، واضطراب علاقاتهم بمدرسيهم، وأسرتهم، وفشلهم في إجراء أى تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي، وقد يتجه البعض من هؤلاء التلاميذ إلى الوحدة الاجتماعية.

ويذهب شابمان (Chapman, 1998) إلى استنتاج مؤداه أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز ذاهبا في بنائه لهذا الاستنتاج على ما بناه من دائرة شبه مغلقة من الأسباب والنتائج المتعاقبة، فرسوب الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات Self worth - والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس وانخفاض توقع النجاح، وهذا يؤدي إلى تشككهم واستخفافهم بقدراتهم وجهودهم، مما يهيئهم لتعلم العجز (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٢).

وذهب سيد عثمان (١٩٧٩) إلى أن جوهر أى صعوبة من صعوبات التعلم قد يرجع إلى تعطل الدافعية لدى هؤلاء الأطفال، ومن ثم لا يؤدي دوره في عملية التعلم، حيث لا يقبل فكرة مسؤوليته الكاملة عن فشله في أداء المهام التعليمية، ولا يعتبر نفسه مسؤولاً مسؤولية كاملة عن النجاح. على سبيل المثال يتميز الأطفال والتلاميذ ضعيفي القراءة بمفهوم ذات منخفض حول القدرة على القراءة، والتي تنعكس في خفض التوقعات المبدئية للنجاح في مهام القراءة، فضلاً عن أن الأطفال ضعيفي القراءة أكثر احتمالاً لعزو فشلهم إلى عوامل ثابتة مثل القدرة، وتوثق هذه النتائج نظرية وينر (weiner, 1994) والتي تتنبأ بالعلاقة بين التوقعات وعزو الفشل للقدرة، علاوة على أن هذه النتائج تعطي دعماً لعلاقة تقدير الذات بتغيير التوقعات، فضعيف القراءة يفشل، ويتوقع فشله ويصف فشله في ضوء عوامل ثابتة مثل نقص القدرة، ومن ثم تقل توقعات نجاحه في المستقبل. وفي النهاية ينخفض مفهوم الذات حول المهارات التي يمتلكها التلميذ ومدى قدرته على التأثير في

الأمور. وبالعكس فإن متوسطى ومرتفعى القراءة يميلون إلى وصف فشلهم إلى عوامل غير ثابتة مثل الجهد، ومن ثم يتوقعون نجاحهم فى المستقبل. وبهذه الطريقة يزداد تقدير الذات حول قدرتهم القرائية ومدى إسهامها الكبير فى القدرة على القراءة.

ويرى أرنولد (Arnold, 1997) أن ذوى صعوبات التعلم يتعلمون العجز بسبب التعرض المستمر للفشل الأكاديمي الذي يسهم بشكل كبير فى الانسحاب وعدم الرغبة فى الدخول فى مهام جديدة، وظهور سلوك غير تكيفي فى المواقف الجديدة، ويتوقعون أنهم غير قادرين على النجاح الأكاديمي، وفى الوقت ذاته يعتقدون أن جهودهم عديمة الجدوى Useless، ويضيف الباحث أن أسباب العجز المتعلم الأكاديمي قد تأتى من اعتقاد المعلمين بالقدرة الثابتة لدى تلاميذهم، ومن ثم يتعاملون معهم على هذا الأساس، والفشل المبكر فى تعيين هوية Identification ذوى صعوبات التعلم، والمغالاة فى استخدام المعززات الخارجية، ونقص تعزيز جهود التلاميذ على إنجازهم حتى ولو كان تافهاً. ويؤكد توليفسون (Tollofson, 1982) أن العجز يحدث لدى ذوى صعوبات التعلم بسبب اعتقادهم أن الصعوبة تكمن داخل ذواتهم وعجزهم شخصياً personal helplessness، وتتابعهم حالات وجدانية محبطة، ويعتبرون الفشل من نصيبهم. وانتهى توليفسون إلى ثلاثة استراتيجيات والدية فعالة لخفض الشعور بالعجز المتعلم:

- ١- مساعدتهم على وضع أهداف واقعية.
- ٢- مساعدتهم على وضع أو تطوير خطة قائمة لإنجاز هذه الأهداف.
- ٣- تعليمهم التفسيرات السببية التفاضلية للنجاح والفشل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢).

وفى هذا السياق أجرى وينجراد ونيكيوتى (Winograd & Niquette, 1988) دراسة عن تشخيص العجز المتعلم لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة، وتم تشخيص صعوبات القراءة طبقاً لنقص فهم النص، وعدم القدرة على ربط الأفكار، والعزو السببي للنجاح والفشل فى القراءة، وعدم القدرة على فهم المعاني داخل سياقها. وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل السابقة قد تكون من نتائج الشعور بالعجز.

وأجرى تومينى (Tominey, 1995) دراسة عن أساليب عزو العجز كمنبئ قوى بالنجاح الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية. وباستخدام مقياس مواجهة الفشل الأكاديمي، وأساليب عزو العجز المتعلم الأكاديمي، حيث اختار عينة أخرى تماثل العينة التي أخذت درجات مرتفعة على المقياسين معاً،

بالإضافة إلى عمل جلسات إرشادية قائمة على نموذج العجز المتعلم لسيلجمان ونموذج مواجهة الفشل للآزاروس أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- ١- تعد أساليب مواجهة العجز المتعلم - والتي توحى للتلميذ بقدرته على التحكم في الأحداث - منبئ قوى بنجاحه الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم
- ٢- تعد أساليب عزو العجز المتعلم - والتي توحى للتلميذ بأن الصعوبات كامنة داخل ذاته - منبئ قوى لإدراك العجز حيث يدرك أن محاولاته غير مجدية، حتى إذا حاول لا يستطيع تصديق أن هناك علاقة بين ما يقوم به من محاولات وما يحصل به على نتائج.
- ٣- أن ذوى أساليب عزو العجز المتعلم يتميزون بأساليب مواجهة سلبية مثل الإنكار والاستسلام والبكاء والإحجام المعرفي والسلوكي عند التصدي للمهمة التعليمية، ومن هنا فإن أسلوب الإرشاد الذي قدمه توميني أدى إلى تغيير أساليب عزو العجز المتعلم إلى أساليب عزو تكسبهم القدرة على التحكم، وكذلك تغيير أساليب مواجهتهم للمشكلات من أساليب استسلامية إجمامية إلى أساليب نشطة إقدامية، وأنهم يمتلكون هذه الأساليب. وبالتالي تعديل أسباب فشلهم الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم تدريجياً.

وتناول داي (Day, 1999) أثر العزو السببي على التوافق والنجاح الأكاديميين والعلاقة بين العزو السببي والقلق وتقدير الذات على طلبة الجامعة ذو صعوبات لتعلم، توصل الباحث إلى وجود تأثير دال للعزو السببي على التوافق والنجاح الأكاديميين، ووجود علاقة بين العزو السببي والقلق وتقدير الذات.

ويفسر فتحي الزيات (١٩٩٨) العجز المتعلم لدى هؤلاء التلاميذ في ضوء مستواهم الأكاديمي المنخفض الذي يقود إلى الإحساس بافتقارهم إلى القدرات التي تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم، أو ممارسة الأنشطة الأكاديمية ذاتياً. وأن أحد مظاهر العجز المتعلم هو فرط الاعتماد والسلوك الانسحابي - واستجابة هؤلاء الأطفال إلى ضغوط أقرانهم ومسايرة توجهاتهم وأدائهم وقدم فتحي الزيات (١٩٩٨) حالتين تعتريهما مظاهر العجز:

الأولى: يعترىها سلوك الانسحاب فهي :

- ١- دائماً تمارس عملها ولعبها وتأكل وحدها.
- ٢- تجلس دائماً في مقعدها هادئة تماماً، تجنح إلى تفضيل الصمت على المناقشة.
- ٣- دائمة الهروب أو الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي أو المناقشة.

- ٤- نادراً ما تبدأ المحادثة أو المناقشة، كما تميل إلى تجنب الالتحاق أو الانضمام إلى أية مجموعة من قريناتها.
- ٥- دائماً تكون تعليقاتها انسحابية أو لا تعليق على الإطلاق، كما أنها غير إيجابية في تناول المواقف.
- ٦- تقنع بأي إنجاز تحقّقه، وتفتقر إلى روح التنافس والدافع لاستمرار البقاء وسط مجموعات من زميلاتها.
- ٧- أقل إقبالاً على الحفلات أو البرامج أو الأنشطة التي تقيمها المدرسة خلال المناسبات المختلفة وتفضل ممارسة الأنشطة ذات الطبيعة الانفرادية.

الثانية: يعثرها فرط الاعتمادية فهي:

- ١- دائمة الاعتماد على والدتها، فهي تقدم لها كل المساعدات الممكنة الملائمة وغير الملائمة
- ٢- دائماً تلجأ إلى مدرسيها وإلى زملاءها مرّدة ساعدوني.
- ٣- دائمة الاستخدام لعبارة "صعب عليّ"، حتى قبل أن تعرف مدى طبيعة التكاليفات أو الواجبات التي تكلف بها.
- ٤- تفضل ممارسة الأنشطة التي تجد خلالها نوع من التعزيز الفوري، والتي يتم من خلالها تصحيح أعمالها أو معرفة نتائجها والتي تتم من خلال برامج الحاسب دون تواجد مباشر لأي من مدرسيها أو أبويها أو أقرانها.
- ٥- ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض المظاهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالاتكالية والانسحاب والنشاط الزائد، وسرعة الغضب، والفكرة الدونية عن الذات، وتدني الثقة بالنفس، وقد تؤدي إلى تدعيم الاعتقاد بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وأنه غير قابل للتنبؤ Unpredictable، وغير قابل للتحكم Uncontrollable. وبالطبع فإن تدعيم هذا الاعتقاد من خلال تكرار الفشل - على الرغم من بذل الجهد - يؤدي إلى تناقص الجهد وتصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية، وينخفض على أثر ذلك تقدير الذات، هنا يتساءل الفرد ما فائدة العمل، وما جدوى الجهد؟ إنني لن أحقق أي شيء، ومن ثم لن أقوم بأي جهد، ويتعمق لديه هذا الاعتقاد عندما يتكرر تجنب الفشل بالابتعاد عن متطلبات الدراسة والتزاماتها. وتدرجياً يؤدي ذلك إلى تداعيات مؤلفة من العجز والفشل في اشتقاق استراتيجيات تعويضية، والميل إلى تجنب المواقف التنافسية أياً كانت صورها أكاديمية أو اجتماعية (فتحي الزيات، ١٩٩٨؛ الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

ويشير توماس (١٩٧٩) إلى أن سمات ذوى العجز المتعلم تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، من هذه الخصائص :

- ١- انخفاض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته.
- ٢- ضعف الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه الفشل.
- ٣- الميل إلى عزو الفشل لنقص القدرة أكثر من نقص الجهد.
- ٤- تكوين توقعات مسبقة منخفضة للنجاح ومرتفعة للفشل.
- ٥- الاستسلام السريع عند مواجهة أي صعوبة أو مشكلة.
- ٦- انخفاض عتبة الإحباط.
- ٧- الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي أو المهارى.

وتفترض سوانسون (Swanson, 1987) أن ذوى صعوبات التعلم غير مؤهلين فعلياً للمبادرة فى استدعاء الأساليب المناسبة لحل المشكلات، أو استخدام استراتيجية غير مناسبة عند مواجهة المهام الصعبة نسبياً، أو الانتقال من استراتيجية لأخرى، أو تجهيز المعلومات باستراتيجية ما. بكلمات أخرى إن الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى التعلم تتمثل مشكلتهم فى أنهم لم يتعلموا كيف يتعلمون، فهم يعانون من مشكلات فى الأداء وليس فى القدرة، وتتمثل استجاباتهم فى السلبية ونقص التفاعل مع بيئة التعلم ونقص استراتيجيات حل المشكلات، أو اختيار استراتيجيات غير ملائمة، ويفشلون فى استخدام سلوكيات إظهار الذات مما يبدون غير قادرين على تحقيق كامل إمكاناتهم، ولذا يكون أدأؤهم أقل من إمكانياتهم.

ويرى ريان وجيرنسك (Ryan, & Grinisk, 1986) أن ذوى صعوبات التعلم لا يهتمون بانتقاء وتنظيم مواد التعلم واستخدام استراتيجيات الفهم ولا يستمرون فى أداء المهمة، وإذا تم تدريبهم على ذلك فإنهم سينجحون. وقد وصف عديد من الباحثين ذوى صعوبات التعلم بأنهم خاملون فى مواقف حل المشكلات، وأنهم أقل سلبية، وأقل تنظيماً مقارنة بزملائهم العاديين، ويمكن أن يتحسن أدأؤهم إذا ما تدريبوا على استراتيجيات ملائمة لحل المشكلات أى أن فشل ذوى صعوبات التعلم فى حل المشكلات ربما يرجع إلى عجزهم فى عملية إنتاج الحل وليس فى الإمكانية، وأشارت نتائج تحليل البروتوكولات التي سجلت للأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى عدم قدرتهم على التنظيم، واتسمت محاولاتهم بالعشوائية وعدم القدرة على تحديد الهدف.

واستخدمت دويك (Dweck, 2000) مفهوم العجز المتعلم لتفسير دافعية الإنجاز لذوى مشكلات التعلم وقدمت نوعين من التلاميذ:

الأول : تلاميذ يندمجون فى الأنا Ego Involvement وهم التلاميذ الذين يكون هدفهم إكمال المهام وتجنب الأحكام السلبية حول قدراتهم، فهم يعتقدون أن الذكاء كمية ثابتة، ويتجنبون التحدي، ويعرضون مثابرة أقل عند مواجهة الصعوبات، وتختل إدراكاتهم حول إمكانياتهم، وهم فى الغالب يدركون القلق عندما يندمجون فى المهام. وفى هذه الحالة ينشغلون بالذات self-preoccupation أى يحاولون تجنب النظر إليهم على أنهم يفتقدون القدرة أو أنهم يتصفون بالغباء، أو أنهم مسلوبين الإرادة، وهؤلاء عادة يتحاشون القيام ببعض الأنشطة، ومن ثم فإن قيمة التعلم لا تعد هدفاً فى حد ذاتها، ولكنها فقط تعد وسيلة لتجنب إظهار الشعور بالعجز.

الثاني: تلاميذ يندمجون فى المهمة Task-Involvement: وهم التلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم، حيث يعرضون سلوكيات إنجاز ترتبط بالمهمة، ويدركون أن الذكاء يمكن تحسينه، وأن أهدافهم المدرسية يمكن تحقيقها من خلال ما يمتلكونه من قدرات، وما يبذلونه من جهد، فهم يدركون إمكانياتهم وقدراتهم إدراكاً واقعياً ومرتفعاً، ويبحثون بشكل متكرر عن أكثر المهام إثارة للتحدي، ويثابرون عند مواجهة صعوبات تعليمية، وهم فى هذه الحالة يركزون على متطلبات أداء المهمة كحل المشكلة، وكتابة تقرير، ومن ثم فإن قيمة التعلم ترتبط بتحقيق هدف هام.

ويعكس الاندماج فى المهمة والاندماج فى الأنا معتقدات مختلفة حول القدرة والجهد، فالتلاميذ الذين يندمجون فى الأنا يدركون القدرة كمرادف للسعة Capacity فالقدرة كمية ثابتة نسبياً تقيّم من خلال المقارنة بالآخرين Norms وأن دور الجهد محدود، حيث لا يستطيع الجهد تحسين الأداء فى حالة تأهب محدود من خلال القدرة، حيث إن تحقيق النجاح مع بذل جهد مرتفع يتضمن قدرة مرتفعة فقط إذا تطلب من الآخرين جهداً مرتفعاً لنفس الأداء، أو إذا أدى الآخرون أداء جيداً مع نفس الجهد. كما أن التلاميذ الذين يندمجون فى المهمة يدركون القدرة كوسيلة فعالة وأساسية للتعلم ومن ثم فالجهد المرتفع ينمى القدرة، كما أن التلاميذ يشعرون بكفاءة عالية إذا بذلوا جهداً مرتفعاً من أجل تحقيق النجاح لأن التعلم يعد هدفاً فى حد ذاته، ويتضمن قدرة مرتفعة، ويزداد الشعور بالكفاءة عندما يكون أداء التلاميذ الحالي أساس تحسين الأداء فى المستقبل (Dweck, 2000).

هذا وتختلف النظريات المفسرة لصعوبات التعلم في نظرتها للأسباب المؤدية لتلك الصعوبات، منها ما تعتمد علي درجة ما من درجات إصابة المخ التي تعتبر شرطاً معوقاً للتعلم ومن هذه النظريات النظرية النيورولوجية، وأخرى تقوم علي أن الصعوبات لا تبدو في علاقة مباشرة نيورولوجية إلا أنها تعتبر نتيجة لها.

ومن ثم فإن صعوبات التعلم ترجع إلي وجود درجة من درجات إصابة المخ التي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلي ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتابعة أو متزامنة مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة، وتؤثر علي العمليات المعرفية. أما النظريات المتصلة بمهام التعلم فإنها تركز علي أن تلك المهام تسهم في صعوبات التعلم إذا كان ما يُدرس والكيفية التي يدرس بها، لا يناسب التلميذ والكيفية التي يتعلم بها والأسلوب المعرفي الذي يفضلها وتلك النظريات تفسر صعوبات التعلم في اتجاهين :

الأول : أنها تعكس بطناً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ويركز أصحاب هذا الاتجاه علي أن المهام المعرفية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى التلميذ من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه.

الثاني: أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية غير ملائمة للموقف أو المهمة كما يرون أنهم يختلفون عن - وليسوا أقل - من أقرانهم العاديين في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدرب علي تذكرها، وأن هؤلاء التلاميذ يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة (أحمد عبد الله، ١٩٨٨).

وتركز النظريات التي تعتمد علي تجهيز المعلومات علي كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها. لذلك ترجع صعوبات التعلم إلي حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الإسترجاع أو تصنيف المعلومات.

أما المدخل المعرفي فقد أشار سوانسون (Swanson, 1987) إلي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون طرقاً لتجهيز المعلومات لا تسمح لهم باستنفاد كفاءاتهم العقلية حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عن مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، وبذلك لا يستطيعون تحقيق إمكاناتهم المتوقعة.

وتؤكد (إسعاد البنا، ٢٠٠٥) أهمية المدخل النمائي في تفسير صعوبات التعلم، حيث إن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة لنقص النضج لكل من النمو المعرفي أو

مهارات التجهيز النوعية، أو يتفاعل عدم النضج مع المهمة التي تكون فوق مستوى نمو التلميذ مما يؤدي إلى ضعف المهارات الأساسية لعملية التعلم، ويركز النمائيون على تحديد الأسباب النوعية التي تقف خلف صعوبات التعلم مع التركيز على السبب أكثر من العرض.

وفى هذا الشأن صنف كيرك وآخرون (Kirk, et al, 1983) صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية تشمل اضطرابات الانتباه والإدراك والذاكرة وتشمل اضطرابات اللغة وصعوبات التفكير كما يضم صعوبات تعلم أكاديمية والتي تشمل على صعوبات القراءة والكتابة والتهجي والحساب وجميعها يمكن ملاحظتها في مستوى عمر المدرسة. وهناك أهمية وضرورة لإتفاق مدخل تجهيز المعلومات مع المدخل المعرفي والمدخل النمائي في تفسير صعوبات التعلم والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التفسير والتشخيص وذلك لصلاحية العلاج حيث يجب التركيز على علاج السبب، يليه العرض، فقد أشارت معظم الدراسات (محمد عبد الستار، ٢٠٠٢) المرتبطة بهذا المجال إلى أن صعوبات التعلم النمائية تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية متمثلة في صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابي والشفهي.

على سبيل المثال تعد السعة العقلية من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة التلميذ على حل المشكلة، فهي أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة ومن هنا فإن أى زيادة في كمية المعلومات المطلوبة لإنجاز المهمة أو حل المشكلة يؤدي إلى تحميل السعة العقلية فوق طاقتها، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء (Niaz, 1989) أى أن الإخفاق في الأداء قد يرجع إلى زيادة المتطلبات المعرفية والتي تؤدي إلى تقليل حيز التفكير فيها وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية (Siegel & Ryan, 1989) فإذا كانت المتطلبات المعرفية للمهمة أكبر من السعة العقلية للتلميذ فإنه لن يستطيع إنجازها ما لم يكن لديه إستراتيجية معينة للحل حتي يقلل الحمل (Load) على سعة الذاكرة العاملة، وعندما تصبح المتطلبات المعرفية أقل من أو تساوي السعة العقلية فإن ذلك يعد ضرورياً ولكنه شرط غير كاف للنجاح في إنجاز المهمة.

وهنا ويشير جونسون (Johnstone, 1984) إلى أنه إذا كان إنجاز المهمة يتطلب من التلميذ استدعاء وتذكر العديد من المتطلبات المعرفية من حقائق ومفاهيم

وقوانيين فإن حجم السعة العقلية للتلميذ يتحكم في ذلك وبالتالي تعتبر منبئاً قوياً لتحصيل التلميذ. حيث ترتبط السعة العقلية للفرد بقدرته علي تحليل الموقف أي قدرته علي تحليل المجال أو إعادة تنظيمه، ويؤكد ذلك ما يشير إليه جونسون (Johnstone, 1983) من أن السعة العقلية هي تلك المنطقة التي يتم فيها احتفاظ المعلومات وتجهيزها، كما يتم فيها التفاعل بين المعلومات التي تأتي عن طريق الإدراك والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة المدى ونتيجة هذا التفاعل إما أن تظهر علي شكل استجابة مثل الكتابة أو الكلام أو الرسم أو يعاد تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، ويرجع سيجل وريان (Sigel & Ryan, 1989) انخفاض الأداء إلي أن زيادة المتطلبات المعرفية تؤدي إلي صغر حيز التفكير، وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية .. فالسعة العقلية المحدودة تسهم في صعوبات الفهم لأن استيعاب المفاهيم العلمية يتطلب التنسيق بين عدد كبير من قطع المعلومات. وقد اتفقت معظم الدراسات (محمد السيد، ومحرز عبده، ١٩٩٩) علي أهمية السعة العقلية كمتغير عقلي يحد من قدرته التلميذ علي التحصيل. فالتلاميذ ذوي مستويات السعة العقلية المرتفعة كانوا أكثر تفوقاً في التحصيل الدراسي من أقرانهم ذوي مستويات السعة العقلية المنخفضة، وتوصل نياز (Niaz, 1988) إلي أن أداء التلاميذ قد انخفض بعد زيادة المتطلبات المعرفية للمشكلة وأرجعت هذه النتيجة إلي أن أي تغيير في كم المعلومات التي يتم معالجتها يؤدي إلي إقبال السعة العقلية، وبالتالي انخفاض الأداء. كما أشارت الدراسات (عادل محمد، ١٩٩٥) أن الحمل الزائد في المعلومات يمثل عبئاً علي السعة العقلية وبالتالي تقل كفاءتها في التجهيز مما يؤثر علي التحصيل أو أداء المهمة. وهذا يعني أن المهام ذات المستوى الرفيع من المتطلبات المعرفية تمثل تحدياً للأفراد ذوي السعة العقلية المحدودة ولا يمكن لهؤلاء التغلب عليها إلا إذا استطاعوا تجميع المعلومات التي يتم معالجتها في وحدات صغيرة ذات معني أو استخدموا إستراتيجية أخرى.

وتعد محدودية السعة العقلية لدى ذوي صعوبات التعلم إحدى الصعوبات النمائية التي بدورها تؤدي إلي صعوبات أكاديمية، وإذا كانت السعة العقلية للتلميذ تعد من المحددات الأساسية التي تحد من قدرة التلميذ علي التعلم، وكذلك من قدرته علي حل المشكلات (إسعاد البناء، ٢٠٠٥) فإنها بالتالي تحد من قدرته علي التحصيل، مما ينتج عنه انخفاض في الأداء، وهذا الانخفاض قد يرجع إلي زيادة المتطلبات المعرفية التي تؤدي إلي تقليل حيز التفكير فيها، وبالتالي انخفاض الطاقة العقلية علي أساس أن السعة العقلية تمثل أقصى عدد من وحدات المعلومات

(التميزة) التي يستطيع التلميذ التعامل معها، ومعالجتها في وقت واحد أثناء أداء المهمة، فالمهام الصعبة قد تسهم في الاندماج في المهمة وتجنب الشعور بالعجز (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) فالاندماج في المهمة والأنا يتأثران بسياق المدرسة، حيث يتولد الاندماج في الأنا من خلال التعلم التنافسي competition والذي يزيد من تقويم قدرات وإمكانات الذات مقارنة بالآخرين، أما الاندماج في المهمة فينمو في ضوء ظروف التعلم الفردي والتعاوني، حيث يقيم التلميذ أداءهم وتقدمهم مقارنة بذاتهم، وكيف يحققون أهدافهم، ودعما لذلك أكد اميس Ames على أهمية القدرة كمحدد أساسي للنتائج في سياقات التعلم والعمل التنافسي، وعلى أهمية دور الجهد المبذول في المواقف غير التنافسية، وقد تؤدي التغذية المرتدة للمعلمين إلى تعزيز الاندماج في الأنا (مثل محمد أنهى عمله، كل فرد في الفصل أنهى عمله) وعند تقدير المعلم الدرس (هذا موضوع صعب تستطيعون فهمه من خلال العمل الجماعي الذي تقومون به) (skaalvik, 1997).

وهنا تؤكد دويك (Dweck, 2000) أننا نحتاج إلى برامج تربوية تحتوي على مفاهيم تجعل التلميذ يعتقد في قدرته على التحكم، وأن يتصف المعلم نفسه بذلك وأن تحتوي برامج إعداد المعلم على مفاهيم تدرب المعلم على كيفية معالجة صعوبات التعلم بالتغلب على العزو السببي المرضي الذي ينتاب التلميذ بعد إدراكه لصعوبات التعلم، وانتهت دويك إلى أن هذه البرامج لا تعد للمعلم ذاته، بل تعد للمرشد المدرسي وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

وأعطى أرنولد (Arnold, 2000: 1-3) بعض الإرشادات التي تخفف العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم منها :

- ١- تدريب التلاميذ على العزو السببي السوي الذي يعظم ويحفظ مفهومهم وتقديرهم لذاتهم
- ٢- تدريبهم على وضع أهداف واقعية ووضع أو تطوير خطة لإنجاز هذه الأهداف.
- ٣- تدريبهم على قبول مسؤولية أفعالهم وأدائهم.
- ٤- يجب أن يساعد التعليم التلاميذ في أن يروا قيمة Value في تعلم الموضوعات
- ٥- يجب على المعلمين أن يشعروا التلاميذ بأنهم يمتلكون حق تقرير المصير فيما يتعلق بالأحداث داخل الفصل.
- ٦- عمل واجبات مثوقة وذلك لزيادة قيمة الدافع الذي يأتي من العمل نفسه أثناء أدائه.
- ٧- العمل على توافر فرص النجاح عند بناء المواقف التعليمية.

وتشير الدراسات العديدة إلى أن مواجهة العجز المتعلم لذوى صعوبات التعلم تتمثل في مشاركة المعلمين تلاميذهم المسؤولية عن النجاح والفشل، وتدريب التلاميذ على تعزيز بذلهم للجهد والتحكم في الأحداث التي تواجههم، وإتاحة الفرص لأداء أنشطة تمكن الطلاب من تغيير اتجاهاتهم، والاهتمام ببرامج الإرشاد المعرفي التي تغير وتعديل اتجاهاتهم المعرفية نحو مواقف التعلم، وتخفيض القلق عن طريق تخفيض الاستثارة الوجدانية Emotional Arousal وتعديل بيئة التعلم ونمو المهام المعرفية بحيث تناسب الطبيعة النفسية والمعرفية للمتعلم، والتركيز على تفسيرات الطالب المعرفية وإمداد الطالب بالتغذية الراجعة عن أدائه الصحيح وتصحيح مساراته، ووضع الطالب في مواقف يستطيع التحكم فيها إلى أن يتكون لديه ما يسمى بالأمل المتعلم الأكاديمي (Dweck, 2000) كما أن تعزيز الأساليب التربوية الجيدة - وأهمها التدعيم - يساعد في إعادة مفهوم القدرة على التحكم.

وأجرى شان (Chan, 1996) دراسة عن فاعلية التدريب على العزو لخفض العجز المتعلم وزيادة المثابرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم القراءة، ويركز التدريب على تعليم التلاميذ استراتيجيات جيدة، وإقناعهم أن العجز لا يرتبط بسمات شخصية ثابتة، وأن العجز يأتي من استخدام استراتيجيات غير مجدية في فهم نصوص القراءة مثل عدم اهتمام التلاميذ بتنظيم الأفكار وربط أفكار النصوص، وتغيير معارفهم التي توحى لهم بعدم قدرتهم على التحكم في فهم النصوص إلى معارف تتيح لهم التحكم، ويأتي الفهم المتدرج للنص من قدرة ذاتية تتحكم في فهم النص وربط أفكاره، وتعديل إدراكهم الذاتي لفاعلية جهودهم واستراتيجياتهم في التأشير في الأمور. وقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في الوقاية من العجز، وتعديل الإدراك المعرفي المشوه حول عدم فاعلية جهودهم واستراتيجياتهم. وناقشت الدراسة نتائجها في ضوء النماذج المفسرة للعجز المتعلم والوقاية منه.

القضية الخامسة: العجز المتعلم وتقدير الذات

تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته وما يكتنفها من أحكام تقييمية واتجاهات تفاعلية موجّهات أساسية لدوافعه وسلوكه وتكيفه الشخصي، بالإضافة إلى قيمة هذه المدركات من حيث أنها تشكل مفاهيماً تساعد على فهم السلوك الإنساني، والتعرف على محدداته، خاصة في مجال الإنجاز ومواجهة العجز المتعلم، مما يجعل لها

قيمة تنبؤية وعلاجية، فضلاً عن كونها دالة للتحكم في ضوء ثلاثة متغيرات هي: (احترام الذات والثقة بالذات وكفاءة الذات) بل إن كفاءة الذات والإنجازات المتكررة تعد أساس تقدير الفرد لذاته، وقد تعنى أيضاً ماذا نفكر، نشعر، نسلك بالإضافة إلى امتلاكنا القدرة في التأثير في أفعالنا وحياتنا، وأفعال وحياة الآخرين والبيئة من حولنا.

وفى هذا الشأن ينعكس تقدير الذات فى اتفاق الناس أو اختلافهم مع عبارات مثل " أننى أشعر أننى شخص ذو قيمة " أو " أنا راض عن نفسى بشكل عام " وبالتالي يمكن اعتبار تقدير الذات وسيط فعال بين أحداث الحياة الضاغطة والاكتئاب، فإذا كان تقدير الذات منخفضاً قبل بداية الاكتئاب، فالأقل احتمالاً أن يتمكن الفرد من التغلب على الضغوط، فأي أزمة لا يكون لها دلالتها وأهميتها فى حدوث الاكتئاب، إلا إذا أدت إلى تغيير فى نظرة وتفكير الفرد بصدد العالم من حوله، وتقدير الذات كأحد عوامل التهيؤ للاكتئاب يقوم بدور محوري فى ذلك ، بل ويحدد من قدرة الفرد على تكوين نظرة متفائلة بشأن التحكم فى أحداث الحياة، بحيث تمكنه من أن يكون مصدراً للقيمة والأهمية. ويمكن تحديد أهمية تقدير الذات على سلوك الأفراد فيما يلى:

- ١- أن الطلبة الذين يغشون فى الامتحانات، وجد أن تقدير الذات لديهم كان منخفضاً بالنسبة لإمكانياتهم الأكاديمية، بحيث تصوروا أنه لا سبيل للنجاح بدون الغش.
- ٢- أن الأفراد الذين يتصورون أنهم لا يستطيعون التأثير على الآخرين، من السهل التأثير عليهم من جانب الآخرين.
- ٣- الأطفال الذين لديهم صورة مهزوزة عن الذات، أكثر الأطفال استعداداً لمخالفة المعايير الاجتماعية.
- ٤- الأطفال الذين لديهم صورة طيبة عن قدراتهم ومهاراتهم أكثر استعداداً لتقبل خبرة الفشل بسهولة، كما أن الطفل الواثق من نفسه أكثر ميلاً لأن يقول "أنا فشلت فى كذا " وليس "أنا فاشل" حيث أن الأولى حكم على الموقف بينما الثانية حكم على الذات.
- ٥- كلما زاد شعور الفرد بعدم الأمن النفسي، وعدم الثقة فى النفس زاد تعلقه بالفرد الذى يحبه، فالفرد الأكثر أمناً أقل حاجة. بينما الشخص غير الأمن يتقبل أول فرد يبدى له اهتماماً.

٦- أن الفرد الذي يتمتع بمفهوم إيجابي عن الذات عادة ما يكون أقل اعتماداً على الآخرين، وأقدر على اتخاذ القرار بنفسه لنفسه، فهو متمكن وواثق من نفسه، ولديه معلومات توجه سلوكه.

٧- أن صاحب مفهوم الذات الإيجابي أقل معاناة للقلق، كما أن تعصباته الشخصية أقل سوءاً بالنسبة للأفكار الأخرى أو الرأي الآخر فهو يتقبل آراء الآخرين بسهولة.

وهكذا نجد أن تقدير الذات يؤثر ليس فقط على إرادتنا للتصرف بطريقة معينة، ولكن على كيفية إدراكنا وتعاملنا مع الآخرين، لذلك فإن معرفة مفهومنا عن ذاتنا بطريقة سليمة، فالشخص ذو النظرة الذاتية المستبصرة عادة ما يكون أقل تحيزاً، وأقل تطرفاً في رؤية الأمور، فاتجاهات الفرد نحو نفسه تؤثر في تحديد نوع اتجاهاته نحو الآخرين، فالأشخاص الذين يرون أنفسهم آمنون أميل لرؤية الآخرين على أنهم أصدقاء، بينما غير الآمنين يرون الآخرين غرباء وغير متعاطفين، والأشخاص التسليطيين أكثر ميلاً لرؤية الآخرين من منظور القوة، وهم أقل حساسية للجوانب الإنسانية في سلوك الآخرين والذين يتقبلون أنفسهم أكثر ميلاً لرؤية الجوانب المرغوبة في شخصيات الآخرين وعادة ما يكونون أقل نقد وأقل تحيزاً.

ومن ثم فإن تقدير الذات يعد عامل واثق من التأثير السلبي للتعرض للضغوط الحياتية غير المواتية، من خلال أن الأفراد عادة ما يقيمون أنفسهم وفقاً لقدرتهم على التحكم في الأحداث، ويتوقف تقديرهم لأنفسهم إيجاباً أم سلباً إلى حد كبير على المدى الذي يشعرون فيه أن لديهم هذه القدرة، فمرتفعوا تقدير الذات يؤكدون على قدرتهم ونقاط قوتهم وصفاتهم الإيجابية، ومنخفضوا تقدير الذات يؤكدون على عيوبهم ونقاط ضعفهم وصفاتهم السلبية (Bandura, 1989)، فإذا فكر الشخص مثلاً في إمكاناته الدراسية الأكاديمية، وإذا رأى نفسه أكاديمياً على أنه شخص كفء وذكي، ولديه الاهتمام والرغبة، وقادر على متابعة الدراسة، ومستعداً لمحاولة النجاح، وسوف يسعده العمل من خلال متطلبات النجاح والتفوق، ولن يخشى أداء امتحان ما مثلاً، أما إذا كانت الفكرة بالسلب نحو المواقف السابقة، فلن يستمتع الفرد بذلك، ولن يجرؤ على محاولة السلوك.

إن حسن تقدير الفرد لذاته هو روح تلك الذات، وسر الصحة النفسية للفرد، وهو مَقْوَمٌ يعطى المعنى للحياة الإنسانية، وهو مفهوم مصدره التفاعل الإنساني ويحقق للفرد إنجازات ذاتية واجتماعية يحصل من ورائها على إثابة نفسية

اجتماعية، ومن ثم تتحقق ذاته ويتبلور مفهومه عن نفسه، ولذلك نجد علاقة إيجابية بين إنجازات الفرد وصحته النفسية، وبالتالي فإن التقدير الإيجابي للذات والذي ينطوي على الإحساس بالقيمة الذاتية، والقدرة على التغلب على المشكلات، والمواجهة الناجحة، تعد مصادر نفسية واقية في مواجهة ضغوط الحياة، واستعادة التكيف والاستمرار في مواجهة الضغوط، وهكذا فإن استعادة الاعتقاد في الذات وفعاليتها أساس الوقاية من تعلم العجز.

ويذكر جلاسر Glasser أن الحب والشعور بقيمة الذات هما المساران لتحقيق هوية الفرد المتميزة، ولذا فإن التلاميذ الذين يملكون رؤية إيجابية عن ذواتهم يتفاعلون مع الآخرين بشكل أفضل من أولئك الذين يملكون رؤية سلبية عن ذواتهم، حيث تظهر الفئة الأولى سلوكاً يدل على الثقة بالنفس، بينما يتميز سلوك الفئة الثانية بالقلق والخجل والانطواء على النفس، وإدراك أنهم يفتقدون معطيات التحكم في الأمور.

ويذكر كابلان (Kablan, 1995) أن تقدير الذات مهارة متعلمة ودينامية ولا تستقر عند بداية السنة الخامسة فحسب، بل تنمو وتتطور في دائرة نشطة طيلة حياة الفرد، وتشمل هذه الدائرة على القلق المبدئي عند حل المشكلات الصعبة والمثابرة عند تحدى هذه المشكلات، وقبول الأخطاء وعدم اعتبارها نهاية العالم، والإيمان بأن الفرد إن كان غير قادر على حل المشكلة في الأمس، قد يكون قادراً على حلها اليوم، وتطوير مبادئ هامة لدى الفرد منها اعتقاده في التحكم إذا أراد ذلك، وإدراكه في أنه يمتلك معطيات التأثير في الأمور، والمثابرة والإنجازات الحقيقية، والتي هي أساس وقاية التلميذ من العجز المتعلم.

ويؤكد كابلان Kablan على العلاقة التبادلية المتفاعلة بين الثقة بالذات ودلالة الإنجاز والتي من بينها نقص الشعور بالعجز، وترتبط وقاية الفرد من الشعور بالعجز بتحسين وتطوير تقديره لذاته من خلال تعليمه كيفية تعظيم كفاءته ومسئوليته، واحترامه لذاته، واتساع حيلته Resourcefulness، والقدرة على المواجهة، وتعليمه القدرة على اتخاذ قرارات جيدة، وتدعيم جهوده عند حله الواقعي للمشكلات الشخصية، وتشكيل ثقته في ذاته عند التأثير في مجالات اجتماعية وإنجازية متنوعة.

كما أن العلاقة بين مفهوم الذات السالب والتحصيل الدراسي تبدأ منذ وقت مبكر في حياة التلميذ، فهي تبدأ معه قبل دخول المدرسة، وإذا ما قدر له أن يلتحق بالمدرسة، ويبدأ في مواجهة بعض المسؤوليات البسيطة والمناسبة لعمره بدت

الأمور أمامه صعبة، وبدأت الشكوك تساوره في أنه لن يستطيع، وهنا تكون توقعات الفشل أكبر من توقعات النجاح لديه، وإذا ما قدر له أن يحاول ثم حدث أن فشل فعلاً فهذا يتأكد لديه الفكرة، ولذلك فإن الأطفال الذين يفشلون نتيجة عدم ثقة في النفس في الصف الأول يصبح تأخرهم مؤكداً في الصف الثالث مثلاً، نتيجة لتشكيل مدركات العجز الناتجة من خبرة الفشل المبذنية، وهكذا مع تقدم السنوات لاسيما إذا تكرر الفشل في حياتهم.

وهنا يجب على المرشد أو المعلم أن يعظم من تقدير التلميذ لذاته، والذي بدوره يخفض الشعور بالعجز، من خلال السلوك الواقعي بالمدرسة، والتأكيد على وضع التلميذ في مواقف تعليمية واجتماعية واقعية يسهل للتلميذ التعامل معها، ويؤكد كابلان على تعظيم سلوكيات البحث عن العون لدى التلميذ، وإذا تعثر التلميذ في تعلمه نعطي له حرية التعبير عن غضبه، واستيائه من عدم قدرته على حل المشكلات بدلاً من كفه Fists وضربه وعقابه، وتعليمه تنويع استخدام طرق حل المشكلات، وأن ننمي لديه قيم التعزيز الذاتي، وعدم الإفراط في توجيه اللوم لذاته Self - Blame، وفي هذا الشأن فإن خفض العجز المتعلم يعد دالة في زيادة تقدير الذات، فالمفحوصون الذين تلقوا تدريباً علاجياً لتحسين تقدير الذات نمت قدراتهم على التحكم، وانخفض شعورهم بالعجز.

وفي تقرير عن إرشاد المراهقين أوضح أنه كان من الممكن من خلال العلاج السلوكي والأنشطة الاجتماعية الموجهة رفع مستوى فكرة المراهقين عن أنفسهم ونمو قدرتهم على التحكم واستبصارهم بالأمور، وأن معظم أفراد العينة كانوا من المراهقين المشكلين الذين تتفاوت أعمارهم بين (١٤-٢٣) سنة، وكانت مشكلاتهم تتعلق بالمدرسة، وبتدني قدرتهم على جذب أصدقاء، وعمل تفاعلات سوية مع الزملاء، ومع آبائهم، نظراً لشعورهم بالعجز كانت نسبة عالية منهم يتعاطون مشروبات كحولية، وأن الدراسة التتبعية قد أوضحت تحسناً في ثقتهم بأنفسهم، وعمل علاقات جديدة سواء في البيت أو المدرسة، كما أن صورة المراهق في نظر نفسه قد تغيرت في الاتجاه الإيجابي. ويشير شاكركنديل (١٩٩٩) إلى أن جلسات التدريب على توكيد الذات قد ساعدت على تغيير سلوك الخجل والانسحاب لدى طلبة المدرسة الثانوية غير القادرين على التعامل مع زملائهم ومعلميهم، وقد تدربوا على كيفية التحدث مع الآخرين وكيف يثثون على حديثهم، وكيف يتناقشون ويختلفون مع الآخرين، ثم تم تدريبهم على أساليب توجيه السؤال والإنصات للأراء، وكيف يعبرون عن مشاعرهم بحزم وجدية، وقد ساعد كل ذلك في تغيير

علاقتهم بالآخرين، وغيرت آراء الآخرين فيهم، وبالتالي غيرت السمة السائدة عنهم لدى الآخرين، وكل ذلك انعكس على فكرتهم الخاصة عن ذاتهم.

وقدم بينى (Beane, 1986) أربعة عوامل تمكن المرشد المدرسي أو المعلم من إذكاء تقدير الذات، الذي يؤدي بدوره إلى خفض العجز المتعلم:

- ١- التركيز على الجهد: أي أن إستراتيجية الجهد أنسب إستراتيجية لتحسين وعي الفرد بذاته وثقته في إمكانياته
- ٢- مساعدة المعلمين أنفسهم على تطوير مهارات ترتبط بتحسين وتطوير تقدير الذات، مثل تشجيع المعلمين استقلالية التلاميذ واعتمادهم على ذاتهم.
- ٣- استخدام خبرته كمرشد مدرسي في تطوير المنهج.
- ٤- مساعدة التلاميذ على تطوير مهارات معرفية واجتماعية، وأن يدركوا أن أي إنجاز أكاديمي واجتماعي داخل المدرسة يرجع إلى سمات متغيرة يمكن للتلميذ التحكم فيها.

وعلى غرار ما سبق يقدم مونتجوميرى (Montgomery, 1989) بعض الإجراءات العملية التي يستطيع المعلم من خلالها تحسين فكرة التلميذ المتدنية عن نفسه في الفصل المدرسي أهمها:

- التحدي : بوضع التلميذ في موقف تعليمي يتحداه، مع وجود فرصة كبيرة لنجاحه فيه.
- الحرية: بإعطاء التلميذ الحرية على اتخاذ قراراته بنفسه، ومساعدته في ذلك أولاً.
- الاحترام : بعدم تقليل المعلم من شأن أي تلميذ في الفصل، وأن يعامل كل منهم باحترام متبادل.
- دفء العلاقة : بحرص المعلم على تهيئة بيئة صحية للتعلم تقوم على المساعدة والتعاطف.
- التحكم : بأن يساعد المعلم التلميذ على معرفة أن هناك حدوداً لا يتعداها لما يمكن أن يعمل به وهي حدود مناسبة وعادلة، ويجب أن يشعر بالأمن والأمان في ظل هذه المعرفة.
- النجاح : بأن يهيئ المعلم خبرات التعلم التي تمكنه من النجاح لا الفشل (محمد مرسى، ١٩٩٨).

وفي هذا السياق فإن القدرة على التحكم لا تعتمد فقط على التفسير المعرفي للقدرة، أو أن الفرد لديه القدرة على التحكم، ولكن أيضاً على مفهوم الذات - Self Concept والتي تمثل ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته على التحكم، كما تسمى

بمعرفة الذات Self-knowledge وتمثل القدرات التعليمية للتلميذ وتفسيره المعرفي لها، وأحياناً تسمى بالمخططات الذاتية Self-Schemas، وفي ضوء التعامل مع الذات كمخطط Schema كتعبير عن بنية الذات، يعرف نيسر (Neisser, 1987) المخطط على أنه بنية داخلية للشخص المدرك (بكسر الراء) قابلة للتعديل بواسطة الخبرة، ويعمل المخطط أولاً على تحديد طبيعة المعلومات الملائمة وتنظيمها، أو التي سوف يتم التقاطها، وثانياً: كخطة أو مرشد لتوجيه النشاط ذا الصلة بالمخطط، وثالثاً: كمنفذ أيضاً للخطة فهي أساس الانتقاء الذي يعمل في تجهيز المعلومات.

والمخطط لا يكون نفسه مرتين أبداً، بل تتغير وتتعدل المخططات باستمرار عند استخدامها كأساس للأحكام والقرارات، والاستنتاجات والتنبؤات، وغالباً ما تتضمن مخططات الذات، تمثيلات معرفية مشتقة من أحداث ومواقف اشتركنا فيها، وكذلك تمثيلات أكثر عمومية مشتقة من التصنيف والتقييم المتكرر لسلوكنا بواسطة أنفسنا والآخرين المحيطين بنا، كما توجد مخططات عامة شبيهة بالسماط مثل (أنا كريم، أنا مبدع) تأتي من التصنيفات المتشابهة المتكررة للذات عبر مواقف مختلفة.

ويعرف ماركوس (Markus, 1977) المخطط الذاتي بأنه تعميمات معرفية Cognitive Generalization عن الذات ناتجة عن تراكمات الخبرات الماضية، وتعمل كمنظم وكموجه للانتباه، وهي جوهر التوقعات المستقبلية عن الذات ووضع الأهداف، ومن ثم السلوكيات النشطة تجاه تحقيق الأهداف. فالتلاميذ ذوي المخططات الذاتية الإيجابية تزداد توقعاتهم للنجاح في المستقبل ومثابرتهم على إنهاء المهمة، وفضلاً عن ذلك نجد أن الأفراد ذوي الصيغ الذاتية السلبية قد يفشلون في المثابرة على أداء المهمة، ولا سيما عندما تكون المهمة صعبة ويشعرون حيالها بالعجز وهم أكثر قابلية Vulnerable للتأثر بالمثيرات المؤلمة والتغذية المرتدة السلبية عن الذات عند أدائهم لمهمة ما يعجزون عن التحكم فيها، وعندما يعجز الفرد عن التحكم ويشعر بعدم جدوى جهده وكفاءته على تخطي الموقف نجده يختار صيغاً سلبية تضعف استمراره في النمو والتطور، وتقلل إعادة تقييم ذاته وقدراته على أداء المهمة تقييماً إيجابياً (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) وقد تقي المخططات الذاتية التلاميذ من العجز والحفاظ على كفاءتهم وعدم استسلامهم للأحداث السلبية، لأن المخططات الذاتية تسهل ترميز Encoding وتقييم وحفظ Retrieval المعلومات الخاصة بالمجال أو المهمة. فالأفراد ذوو المخطط الذاتي

الإيجابي في مهمة ما يستخدمون مخططاتهم الذاتية هذه في أحكام سريعة وصادقة لكي يتكيفوا بمرونة مع مختلف أهداف معالجة المعلومات، ويسترجعون بدقة المعلومات الخاصة بالمهمة، ويستطيعون بسرعة أن يرفضوا التغذية الراجعة غير المتسقة مع مخططهم الذاتي، ويمتلكون حساسية مستمرة للمخطط المتعلق بالمهمة أو الموقف Schema relevant Stimuli، ويركزون انتباههم على المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع أو المهمة (Cross & Markus, 1994).

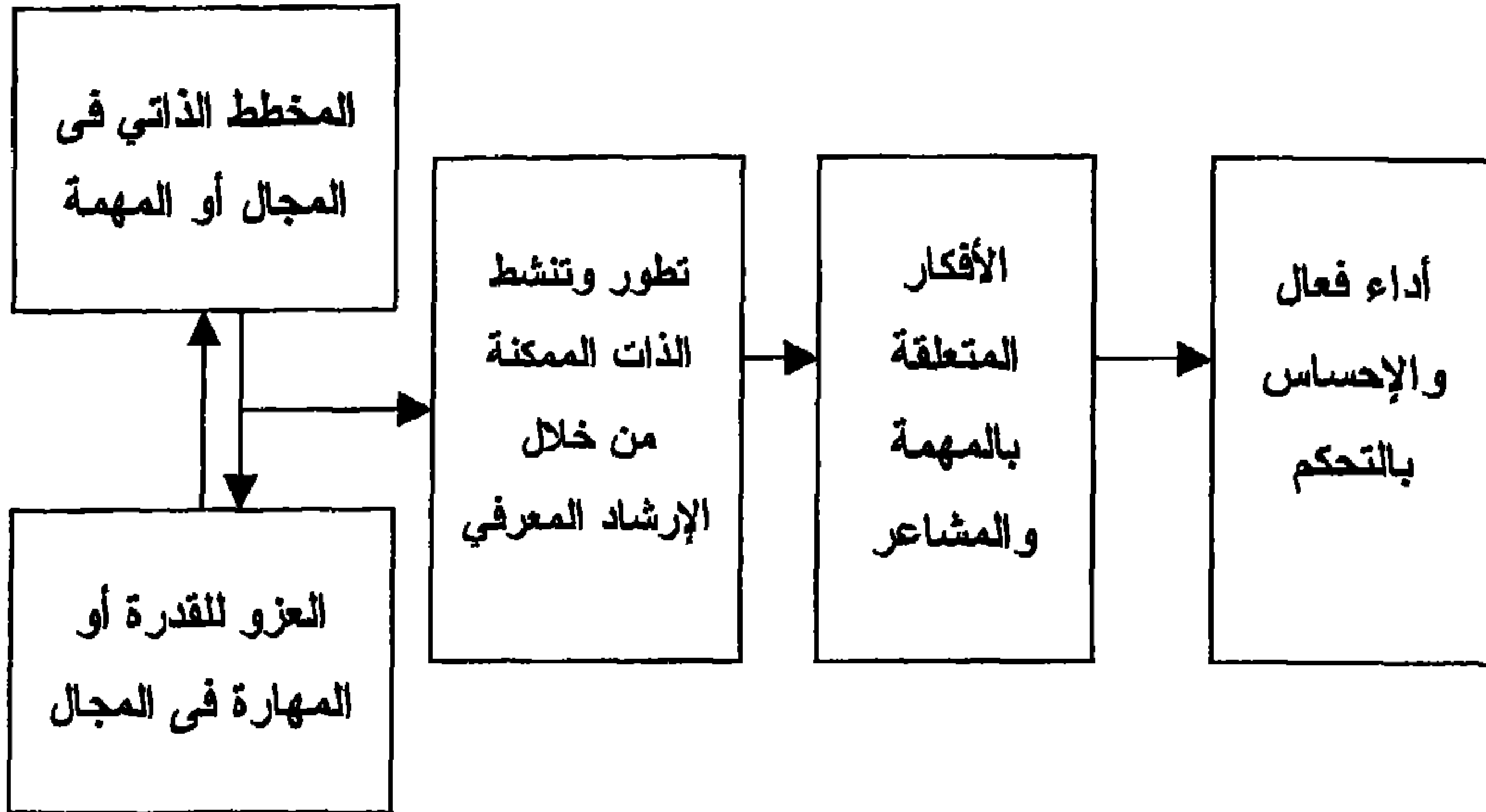
ويشير ليهي (Lehy, 1985) إلى دور المخططات في تحديد الأفراد للذات والآخر، فهي تحدد أنواع المعلومات التي سيعتبرها الفرد ذات صلة بذاته، وهذه المخططات هي النماذج الفطرية للفكر، والتي تحدد الطريقة التي يركز بها الفرد انتباهه على المعلومات، أو يتذكر بها الأحداث وتبعاً لنموذج التجهيز المخططي (تجهيز المخطط) Schematic- Processing، فإن المعلومات المتسقة مع مخطط ما يتم تخزينها أو استرجاعها من الذاكرة، لذلك فإن الفرد قد يدرك أو يبني المعلومات بطريقة زائفة لتتسق مع المخطط، ومع زيادة الوعي بأن الذات قد تكون موضوعاً لأفكار الآخرين، فإن الفرد يصبح أكثر وعياً بذاته.

ويوضح مارش (Marsh, 1991) أن القدرة على فهم المخطط الذاتي للتلاميذ يساعد المعلم على فهم العوامل المختلفة التي تحصن التلاميذ ضد الشعور بالعجز وتنمي لديهم القدرة على الإنجاز، وتكسبهم مبادئ الأمل والتحكم وصلابة الذات على تخطي الصعاب والعقبات.

والمخطط الذاتي للفرد في موضوع ما قد يمكنه من التنبؤ بسلوكه المستقبلي وسماها ماركوس ونيروس (Markus & Nurius, 1986) بالذات المحتملة Possible Selves أي الذات المستقبلية التي تشعر الفرد بالإنجاز والسيطرة على الموقف والشعور بالتحكم، وتنظيم سلوكياته بما يقي الفرد في المستقبل من الشعور بعدم جدوى جهده في تخطي أية مهمة وتعمل الذوات المحتملة (صفات الذات في وقت ما في المستقبل) على مساعدة الناس على أن يبنوا أهدافهم، ويطوروا سلوكهم بحيث يمكنهم تحقيق هذه الأهداف.

وتشير الدراسات إلى أن الذات المحتملة عبارة عن العلاقة بين الحالة الحالية للفرد والنتائج المرغوبة، وأن أكثر الأنشطة حيوية للذات الممكنة هي إيجادها لدى الفرد استعداداً وتفسيراً عقلانياً للنجاح والفشل، وإدراك فاعلية جهد الفرد في إنجاز

أهدافه، وأن هذا الإنجاز تحت يديه ويستطيع التحكم فيه، ويوضح الشكل التالي علاقة الذات الممكنة بوقاية الفرد من العجز.



(Cross & Markus, 1994)

هذا وقد عرف ماركوس Markus الذات المحتملة بأنها الجانب من معرفتنا للذات والذي يتعلق بالكيفية التي يفكر فيها الفرد في المستقبل، فالذات الممكنة قد تكون الذات المثالية التي نتطلع إليها، وقد تكون الذات التي بمقدورنا أن نكون عليها، وقد تكون الذات التي نأمل في تحقيقها، وقد تشمل الذات الناجحة، والذات المبدعة، والذات المثيرة للإعجاب، والذات المتسامحة والمتسامية، وهذه جميعاً ذوات ممكنة ومرغوب فيها، وهي جميعاً ذوات قادرة على التحكم، ولا تتطوي في داخلها على معطيات العجز، وتفسر بواقعية الأحداث، وعلى الجانب الآخر توجد ذوات ممكنة أخرى غير مرغوب فيها مثل الذات الكئيبة أو الكحولية أو العاطلة عن العمل والذات عديمة الفائدة وهي الذات المستسلمة العاجزة والتي تكتسب العجز وأحياناً تكتسب اليأس...

ومن ثم نجد أن لدى الفرد مخزوناً من الذوات المحتملة يمكن النظر إليها كمظهر معرفي لأهداف الفرد وطموحاته ودوافعه، وما يهدده، فعندما يأمل مثلاً أحد خريجو الجامعة في إيجاد عمل يمكنه من تحقيق النجاح، وبذلك تصبح الذات الممكنة هي النجاح أو الذات الناجحة، وقد يخشى خريجي كلية التجارة مثلاً البطالة أو الفشل في إيجاد عمل مناسب، وبذلك تتشكل ذاته الممكنة أو المستقبلية والمتعلقة

بهذا المجال على أساس من احتمال الفشل أو الخوف من المستقبل المهني، وقد يعمم هذا الخوف على مجالات حياتية أخرى بسبب الاقتران الذي يقوم عادة بين المحاولات الحياتية المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك هناك الذات المؤقتة، والتي تشير إلى إدراك غير ثابت يحمله الفرد فترة وجيزة، ثم يتخلى عنه، وقد يكون مرغوباً فيه، أو غير ذلك معتمداً على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه، ويتأثر هذا النوع من تقدير الذات بمزاج الشخص وحالته العاطفية وخبراته الذاتية، وهناك أيضاً الذات الاجتماعية والتي تشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على أقوالهم وأفعالهم نحوه. فمفهوم الذات الاجتماعي يتطور نتيجة تفاعل الفرد مع المجتمع، فالفرد في البداية يقدر قدراته وحاجاته، وقيمه وطموحاته في ضوء تقديرات الآخرين له إلى أن يصل إلى مرحلة من النمو يكون قادراً عندها على فهم وتفسيرات أقوال وأفعال الآخرين نحوه، يبدأ بعدها بتطوير تقدير ذاته الأساسي.

أما الذات المثالية Ideal-Self فهي عبارة عن الحالة التي يتمنى المرء أن يكون عليها سواء ما يتعلق منها بالجانب الجسمي أو النفسي أو كليهما معاً، ومنها ما كان ممكن التحقيق ومنها ما كان غير ذلك معتمداً على مدى سيطرة تقدير الذات الواقعي أو المدرك لدى الفرد. أما الذات المتوقعة Ought-Self، وهي ذات الشخص الذي نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله، وتشمل موجهات الذات المثالية السمات التي تساعد على مجاراة طموحاتك، أما موجهات الذات المتوقعة فهي تلك السمات التي تساعدك على الوفاء بالتزاماتك.

ويذكر ماركوس أن هذه الذوات تتصف بالخصوصية والانفرادية وذلك انطلاقاً من البنية المعرفية المتعلقة بالذات لدى الأفراد، ويضيف ماركوس إلى أهمية هذه الذوات ودرجة تطورها معرفياً وانفعالياً ودرجة ارتباطها بخطط الفرد المستقبلية واستراتيجياته السلوكية، وبقدرته على التكيف مع الأمور والأحداث التي يمر بها

وتبرز أهمية الذوات المحتملة من خلال وظيفتها كحواجز للسلوك باعتبارها ذوات تدفع الفرد نحو الإقدام أو الإحجام عن القيام بعمل معين، وهي بذلك تؤخر السلوك وتوجه مجراه في المستقبل، كما أن لها وظيفة أخرى هي أنها تقدم سياقاً أو وسطاً يمكن من خلاله تفسير وتقييم الذات الراهنة أو العاملة self - working، فصفات الذات وقدرتها وسلوكاتها لا يمكن تحقيقها وهي في عزلة، إذ أن تفسيرها

يستند إلى سياق من الإمكانيات المحيطة بالذات، وتتأثر الذوات المحتملة بعوامل منها السياق الاجتماعي، والطموحات والحالة العاطفية ومستوى دافعية الفرد وهذه عوامل قد تكون مسببة أو واقية من العجز المتعلم، وشعور الذات بأنها عديمة الفائدة أو القيمة، ومن ثم يأسها في كل المواقف التي تمر به.

تقدير الذات في ضوء نموذج العزو السببي

بطريقة مشابهة لمخطط الذات يعتبر نموذج العزو الذي يتبناه الفرد لتفسير الأحداث الأكاديمية ضمن العوامل السيكولوجية محتملة التأثير في صورة تقدير الذات والنجاح المدرسي، وهنا يشترط التعلم الناجح من الفرد إدراك التعزيزات والمنافع أو الاحباطات على أنها ترتبط سببياً بنشاطه الخاص، وليس بعوامل خارجية لا يستطيع التحكم فيها (Meyer, 1987)، ومن هنا تفيد نظرية العجز المتعلم أن شعور الفرد بعدم القدرة على التحكم في عوامل بلوغ مستوى الإنجاز المرغوب يؤدي به إلى تقدير باخس ومتدن للذات، وتوقع ضعيف بإمكانية النجاح، وبالتالي أداء لا يفي بالمطلوب (مما يترتب عنه تقدير ضعيف للذات وهكذا). وعندها قد يجد الفرد نفسه داخل حلقة تقترن فيها الأسباب بالنتائج في الاتجاه السالب، وقد يصعب عليه الخروج منها دون معالجة دقيقة لحالته تلك.

ولما كانت عملية عزو النجاح والفشل الأكاديمي مرتبطة على نحو وثيق بمفهوم الذات - وهو تكوين معرفي افتراضي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والقدرات الخاصة بالذات، ويعبر عن تصورات الفرد لخصائصه المختلفة - ومدى وعيه بذاته. قام عدد من الباحثين بإجراء عدد من الدراسات تناولت العلاقة بين مفهوم الذات وعزو النجاح والفشل الأكاديمي، أسفرت هذه النتائج في مجملها - عن تضمينات تربوية هامة، فقد تبين أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع أو المتدني من حيث مفهوم الذات ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية كالقدرة والجهد والمثابرة (Blumenfeld, 1992) وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن بعض الطلاب يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية تأكيداً لذواتهم، وينسبون فشلهم لعوامل خارجية (مثل صعوبة المادة أو الامتحان) كميكانيزم دفاعي يحافظون به على احترامهم لأنفسهم الأمر الذي قد يسفر عن حالات من سوء التكيف مع أنفسهم ومع العالم الخارجي المحيط بهم (Dweck, 2000)، وأشارت نتائج دراسات أخرى - في هذا الصدد - إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات ونزعات المتعلم في عزو نجاحه لقدراته الشخصية الخاصة، والممكن التحكم فيها (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤).

وفى نفس الاتجاه تفترض نظرية قيمة الذات (Self-Worth) أن عددا كبيرا من سلوكيات الفرد تهدف إلى المحافظة على إدراك إيجابي للذات، مما يؤدي في بعض الحالات إلى عزو الفشل عند حدوثه لعوامل خارجية ثابتة (كصعوبة المهمة) أو متغيرة (كالخطأ أو الجهد غير الكافي) وما يترتب عن هذه الاتجاه في تفسير الأحداث المدرسية، أنه في حالة الفشل المدرسي - رغم بذل الجهد - يزداد اعتقاد الفرد في ضعف قدرته على الإنجاز، وعندها يصبح تفادى بذل الجهد من بين الاستراتيجيات التي يلجأ إليها للوقاية من مخاطر فقد قيمة الذات، مما يفسر في هذه الحالات نقص المثابرة في العمل الذي يؤدي إلى ضعف مستوى الأداء بحيث تكون النتيجة مشابهة لتلك التي سبق ذكرها عند الحديث عن العجز المتعلم.

وفى هذا السياق طبق سوان وآخرون (Swann, et al, 1996) نظرية إثبات الذات Self-Verification على ذوى العجز المتعلم الاكتئابي حيث تبين أن لديهم نزعة للرفض البينشخصي (الرفض من الأشخاص الآخرين) لأن لديهم ميلاً أكبر وقوى للانجذاب للأشخاص الذين يقيمونهم تقييماً سلبياً أى يبحثون أكثر عن التغذية المرتدة السلبية Negative Feedback من الآخرين - وهم أكثر رفضاً من الآخرين مقارنة بالأشخاص الذين لا يشعرون بالعجز المتعلم، ويعتقدون في كفاءتهم على التحكم.

ويشير جوينز وآخرون (Joiner, et al, 1997) إلى أن الفرد الذي يميل إلى إدراك التغذية المرتدة السلبية من رفيقه أكثر قابلية للاكتئاب عندما يشعر بالعجز المتعلم وانخفاض مفهوم الذات، وهو أكثر يأساً كناتج للشعور الذي لا يطاق بالعجز.

وفى هذا السياق أشارت سوانن (Swann, et al, 1992) إلى ما يأتي:

- ١- عندما نعطي اختياراً بين التقييم الإيجابي والسلبى لفرد يشعر بالعجز نجده يتجه إلى التقييمات السلبية من الآخرين.
- ٢- عندما يكون للتلاميذ ذوى الشعور بالعجز مفهوم ذات منخفض نجدهم يعترضون على التغذية المرتدة الإيجابية ويتقبلون التغذية المرتدة السلبية.
- ٣- يرتبط البحث عن التغذية المرتدة السلبية بالدلالات المعرفية المشوهة مثل تقدير الذات المنخفض والعزو السببي للعجز.

وعلى نفس المنوال أجرى بوتلر وهوبيل (Butler & Whipple, 1983) دراسة عن علاقة تقدير الذات بمعارف العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة أظهرت النتائج أن الطلاب ذوى التقدير المنخفض للذات هم الطلاب الذين تظهر لديهم

الأفكار التلقائية Automatic Thoughts السلبية عن الذات والعالم والمستقبل، وهم أكثر قابلية لمعاناة الاكتئاب مقارنة بذوي التقدير المرتفع للذات. وانتهت الدراسة إلى أن أفضل ممارسة علاجية Therapeutic Practices تعظم من تقدير الذات هي الممارسة التي تعتمد على تعديل المعارف المشوهة والأفكار التلقائية السلبية عن الذات والعالم والمستقبل، وتعلم التحكم من خلال مفهوم الأمل المتعلم، وأن يتعلم الفرد أن هناك علاقة بين النتائج والأسباب.

تنمية تقدير الذات

لا يوجد مجال للشك أن درجة توافق الفرد مع البيئة تعتمد بشكل أساسي على مفهوم الفرد لذاته، وكلنا يعرف أن الفرد يعيش في وسط اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به، ومن ثم لابد من القول بأن فهم الإنسان لذاته لا يتأتى إلا من خلال فهمه للآخرين، ولا يتم ذلك إلا من خلال فهمه لذاته. ولكي ينمو مفهوم الذات بشكل سليم يجب أن نعزز ما يأتي:

١- مشاركة الآخرين عواطفهم

وهنا يمكن القول بأن على الإنسان أن يرى ويسمع ويشعر مع الآخرين وأهمية هذه المشاركة تتضح في أنها توازن بين النظرة الموضوعية للآخرين والنظرة الشخصية للذات، وهنا يتخلص الفرد من واقعه وأفكاره الذاتية ليتمكن من فهم ذاته من خلال الآخرين، فيقول أريك فروم "إكتشفت أنني كل الناس ومن ثم اكتشفت نفسي من خلال اكتشافي لكل الناس والعكس صحيح".

٢- الأمانة والانفتاح على الآخرين

إن الأمانة والانفتاح على الآخرين ليسا بالأمر اليسير على غالبية الناس وتتطلبان درجة عالية من الشجاعة، لكن هل هما وحدهما السبيل إلى تكوين أرضيات مشتركة وحقيقية للتواصل الاجتماعي؟ إن التعبير عن الشعور الحقيقي والاتجاهات هي القنوات الرئيسة التي يمر من خلالها التفاعل الاجتماعي المجدي.

٣- الإصغاء الجيد

لا يعني الإصغاء الجيد انتظار المتحدث أن ينهي كلامه بل هو استكشاف للكيفية التي يرى بها المتحدث هذا العالم فهي محاولة لفهم شعور الفرد، ومعرفة الرسالة التي يريد أن يوصلها.

إن عدم القدرة على الإصغاء الجيد تعبير عن انشغال المستمع بذاته وأهمية هذه الذات وعدم تركه فرصة للتفاعل الاجتماعي السليم.

القضية السادسة: العجز المتعلم والخوف من النجاح

بدأت "هورنر" Horner دراسة الخوف من النجاح Fear Of Success في النصف الثاني من ستينيات القرن الماضي في جامعة ميتشجان بأمريكا متأثرة بما طرحه ماكلياند واتكنسون في سلسلة من الدراسات والمقالات تتقصى المتغيرات النفسية والاجتماعية الكامنة وراء الخوف من النجاح، والخوف من النجاح هو توقع الفرد للنتائج السلبية المترتبة على النجاح مثل فقد الأصدقاء والشعور بالوحدة وزيادة المسؤولية، والخوف من حقد أو حسد الآخرين، مما يجعل الفرد يخاف من النجاح ويتجنبه. واستنتجت هورنر أن الإناث أعلى خوفاً من النجاح، إذ ترى أن الإناث تملن إلى الخوف والقلق من النجاح بسبب توقعهن أن هذا النجاح غير مفروش بالورود، وسينجم عنه نتائج سلبية كالإحساس بالنبذ الاجتماعي، أو الشعور بفقدان الأنوثة، وقدرًا من العدوانية.

فضلاً عن صراع الأنثى بين رغبتها في النجاح وتحقيق الذات وبين خوفها من الآثار المترتبة على النجاح، مما يبين وصول نسبة الإناث الذين يخافون من النجاح إلى (٦٢%) من الإناث الجامعيات، وحوالي (٩%) فقط من الذكور الجامعيين، فإذا كان الرجل يخشى الفشل فإن المرأة لا تخشى الفشل فقط ولكنها تخشى النجاح أيضاً، فإذا فشلت ولم تحقق توقعات المجتمع أو مستويات الأداء المطلوبة، فإن المجتمع يلومها وتلوم ذاتها، وإذا نجحت في تحقيق المستويات المطلوبة فإن المجتمع يلومها وتلوم ذاتها أيضاً، كما ويزداد الخوف من النجاح لدى الإناث في المواقف غير التقليدية (مثل التدريس في كلية الطب) مقارنة بالمواقف التقليدية (مثل التدريس في المدرسة الابتدائية) (Dweck, 2000).

وأشارت هورنر إلى أن حالات الإنجاز التنافسية تدفع بالإناث إلى أن يكن مقيدات بروابط مزدوجة حيث إنهن لا يخفن الفشل فقط، بل يخفن النجاح أيضاً، وهذه الفكرة تشير إلى أن الصورة الذهنية - الاجتماعية السائدة تنظر إلى الكفاءة والاستقلال والتنافس، والإنجاز العقلي على أنها صفات غير متسقة مع الأنوثة، لذلك تتوقع الإناث أن النجاح في المواقف المتعلقة بالإنجاز سيكون له نتائج سلبية، وهذا التوقع يثير خوف النجاح الذي يؤدي إلى كف الأداء، وبذلك فإنه خوف ثنائي القطب: الأول هو الاعتقاد السائد بأن إنجاز الإناث المرتفع يعد مهدداً لأنوثتها. والثاني هو النتائج السلبية المتوقعة للنجاح، وبذلك فإن دافع "الخوف من النجاح" يمكن أن نطلق عليه الخوف من نتائج النجاح، أو الخوف من تبعات أو أعباء النجاح، أو "الخوف المرتبط بالنجاح".

وفى هذا الشأن قد ينشأ دافع الخوف من النجاح من الصورة التقليدية للمجتمع عن الأنثى، والتي تقود إلى توقع فقدان الأنوثة بسبب النجاح، وهذا التوقع يدفعهم إلى الصراع حول الإنجاز، ويدفعهم ليكون قلقات حينما يحقق نجاحاً أو يكن قريبات من تحقيق هذا النجاح، كما أن الإناث فى مرحلة الدراسة يملن إلى التواكل ويفضلن النجاح فى المدرسة، ولكنهن فى بداية سن البلوغ، ومع ازدياد الوعي بالدور الأنثوي يصبحن أقل موافقة على نجاحهن الأكاديمي.

والجدير بالذكر أن هورنى ربطت الخوف من النجاح بعصاب النجاح، وأشارت إلى أن عصاب النجاح Success Neurosis، ينشأ من خلال الخبرات التي يركز فيها الوالدان على المنافسة والمكسب فقط .. فالأسرة التي ترغب أو تضع أهمية كبيرة على أن يكون ابنها أو ابنتها الأولى تجعل هذا الطفل يقع في صراع بين رغبته في التفوق وإرضاء الوالدين وخوفه من النجاح الذي يؤدي إلى حقد أقرانه وغيرتهم منه، وفقدانه لمحبتهم، وأضافت هورنى أن الأشخاص الخائفين من النجاح أقل في الشعور بالقيمة والثقة، وأكثر إحباطاً وعجزاً بشأن قدرتهم على الوفاء بالتوقعات التي وضعوها لأنفسهم.

وفى هذا السياق يمكن تعريف الخوف من النجاح، أو الدافع لتجنب النجاح على أنه ميل دافعي ثابت يظهر من خلال القلق، الذي يكف، أو يعطل سلوك الإنجاز، ويؤدي إلى بعض الآثار السالبة للنجاح في مواقف الإنجاز، كالرفض من الآخرين ونقص تقدير الذات، وعلى حد قول شاكر قنديل (١٩٨٩) بأن هؤلاء التلاميذ فئة اهتزت ثقتهم بأنفسهم ويخشون النجاح، وفي نفس الوقت لا يتمنون الفشل بل ويكرهونه، وتفسيرهم لهذا التناقض أنهم يشعرون بأن النجاح يباعد بينهم وبين الآخرين، فهم إن تفوقوا على زملائهم، فسوف ينفصلون عنهم بحاجز النجاح، وسوف يضمرون الآخرون في أنفسهم شيئاً نحوهم مثلما يفعل الناس إزاء السابقين في مشوار الحياة ...

ويحدث الخوف من النجاح طبقاً لنظرية العجز المتعلم عندما يدرك الفرد عدم القدرة على التحكم في الأحداث، أو عندما يعتقد الفرد أن سلوكه لن يؤثر في النتائج المترتبة على هذا السلوك، ومن ثم يشعر بانخفاض تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاءة والقدرة على التحكم، وفي النهاية يكون إدراك الفشل والعجز، ويمتد توقع الفشل من الماضي إلى المستقبل فيكون العجز، فلا أمل في المستقبل ولا جدوى من المحاولة طالما أنها محكوم عليها بالفشل، وبالتالي لا يتوقع الفرد النجاح ويخاف

منه، وإذا نجح فإنه يعزو هذا النجاح إلى أسباب خارجية كالصدفة والحظ ومساعدة الآخرين ..

وتشير نظرية العزو السببي Causal Attribution إلى وجود علاقة بين أسلوب العزو والخوف من النجاح، فالأشخاص الأكثر خوفاً من النجاح لا يعتقدون في إمكانية نجاحهم في المستقبل لأنهم يعتقدون أن ما حققوه من نجاح يعود إلى أسباب خارجية متغيرة (الصدفة - الحظ - مساعدة الآخرين) وبالتالي فإن ما حدث بالصدفة أو الحظ لا يمكن أن يتكرر إلا بالصدفة أو الحظ، ومن ثم يشعرون بعدم القيمة وعدم الكفاية ويتوقعون الفشل، ويتعاضم عزو هذا الفشل إلى أسباب ثابتة (مثل انخفاض القدرة) وهذا ما وثقه يحيى الرخاوى (١٩٧٩) في أن الخوف من النجاح ينشأ عندما يدرك الفرد أن نجاحه السابق قد جاء بالصدفة، وأن ما جاء بالصدفة قد يذهب بالصدفة أو قد لا يجيء إلا بالصدفة وبالتالي يظهر عدم طمأنينة الفرد إلى فرحة لا يعرف حقيقة مصدرها أو كيفية تكرارها وبالتالي يعلن اكتئابه ويطلق عليه اكتئاب النجاح Success Depression وهو اكتئاب غير مناسب للموقف، ويظهر في أعقاب تحقيق الفرد لهدف طالما تمنى تحقيقه كحصوله على الدكتوراه مثلاً وفي نفس الوقت لا يستمتع بمردودات هذا الهدف. وفي هذا السياق يحلل الرخاوى الخوف من النجاح في علاقته بالعجز في ضوء أنه:

١- يرتبط تحقيق الفرد لهدف معين بمواجهة مرحلة جديدة غامضة والوعي بهذه المرحلة قد يصاحبه مسؤوليات جديدة تحرم الناجح من بهجة التمتع بالهدف الأول.

٢- قد يؤدي تحقيق هدف معين إلى حقد وحسد غيره من الآخرين، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالوحدة، وبالتالي فالمزيد من النجاح هو مزيد من العجز والاكتئاب.

٣- قد يعنى نجاح الفرد من وجهة نظر الخائف من النجاح أنانيته، وذلك لأنه ينفصل عن علاقاته في سبيل التميز عن الآخرين وبذلك يقع الفرد في صراع، فهو يرغب في النجاح ولكنه يرغب أيضاً في استمرار علاقته بالآخرين.

وتضيف نظرية العجز المتعلم - اتفاقاً مع الرخاوى - أن التحكم المدرك قد يؤدي إلى أشكال مختلفة من العجز ولاسيما العجز المرتبط بإدراك نقص القدرة والكفاءة Perceived Inability أي إدراك الشخص في نقص استطاعته بالاستمتاع بالنتائج الإيجابية التي حققها (اكتئاب نجاح) فالأفراد الذين يشعرون بالقدرة على

إنجاز الأهداف المرغوبة، وفي نفس الوقت لا يستطيعون التلذذ بهذه الإنجازات هم أكثر عرضة لتعلم العجز، وقد يخافون من نجاحهم، بل قد يتجنبون نجاحهم، ولا يسعدون به لوجود معارف مشوهة أنهم لن يستطيعوا، أو ليس لديهم القدرة على تنويع الاستمتاع بهذا النجاح، ومن ثم يتشكل لديهم الشعور بأن نجاحهم أتى بالصدفة، ولن يتكرر إلا بالصدفة، وبالتالي فإن أنسب علاج لهذه الفئة هو التركيز على تعليم الأفراد إستراتيجيات استمتاع مختلفة في ضوء النجاحات التي يحققونها (Bryant, 1989).

وفي نفس الاتجاه أظهرت دراسة جالمان ومايكل (Galman & Michael, 1983) أن ذوي العجز المتعلم أكثر خوفاً من النجاح لأنهم يعتقدون أنهم نجحوا بسبب عوامل خارجية كالصدفة والقدر، ولذلك فإن هذا النجاح قد لا يتكرر، بينما ذوي القدرة على التحكم أقل خوفاً من النجاح وأكثر إيجابية واقتحاماً للمواقف وأكثر اعتماداً على ذاتهم، ويرجعون النجاح والفشل لبذلهم للجهد، ومن ثم يدركون أنهم يمتلكون معطيات النجاح التي تؤهلهم إلى عدم الخوف من النجاح.

وأضافت دراسة بابو (Pappo, 1983) أن الخائفين من النجاح يتصفون بتقدير الذات السلبي، بمعنى أن الأشخاص الذين يقيمون ذواتهم تقييماً سلبياً أكثر خوفاً من النجاح، ويرتبط الخوف من النجاح بقلق الامتحان وانخفاض الأداء الأكاديمي واعتقاد الفرد في التحكم الخارجي، وأن النجاح يأتي بالصدفة أو بال حظ أو تلعب فيه الظروف الخارجية الدور الأكبر.

وظهر ارتباط سلبي بين هوية الأنا والخوف من النجاح، وأن الخوف من النجاح لا يرتبط فقط بتشتت الهوية بل بمتغيرات وثيقة الصلة بالعجز المتعلم مثل عدم جدوى الجهد، وتدنى أي صفات إيجابية يشعر بها الفرد، ونقص الكفاية على اختيار المستقبل المهني، ونقص التوكيدية في مواقف الإنجاز والمواقف الاجتماعية (Dweck, 2000).

وفي هذا الشأن يذكر روتر أن الخوف من النجاح قد يكون مصدره الخوف من القدر Fear Of Fate، والذي يعني إدراك الفرد أن النجاح قد يؤدي إلى حوادث حياتية سلبية. والقدر طبقاً (لروتر) هو الاتجاهات السلبية التي اكتسبها الفرد خلال خبراته السابقة مع قوى خارجية قوية كان لها الأثر في تحديد ما يلاقه من تعزيز إيجابي أو سلبي أكثر مما لقدراته أو إمكاناته الذاتية، ويتمثل في اعتقاد الفرد بأنه لا يمكن أن يؤثر في مسار الأحداث، إذ أن الأيمان بالقدر يشير إلى أن إدراك الحوادث الإيجابية والسلبية لا يرتبط بسلوك الشخص، حيث أنها تقع خارج سيطرته الشخصية.

وقد يكون مصدر الخوف من النجاح الخوف من الفشل، أو اكتساب الفرد عدم القدرة على الحفاظ على النجاح، وليس الخوف من النجاح ذاته، إذ أن تأثير الخوف من الفشل في تحقيق هدف ما قد يكون كبيراً لدرجة قد تمنعه من السعي نحوه تجنباً لاحتمالات الفشل، وربما يكون دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخاف الفرد، ويشعر بأن النجاح يؤدي إلى نتائج سلبية.

وفي ضوء نظرية التناقض المعرفي Cognitive Dissonance Theory يعرف الخوف من النجاح على أنه حالة من القلق ناتجة عن الصراع بين دوافع الإنجاز والرغبة في التطابق مع الآخرين أو التفوق عليهم، فالصراع يؤدي إلى تجنب النجاح من خلال إدراك الفرد للاختلاف بينه وبين الآخرين مما يولد ضيقاً ورغبة في التطابق ومن أجل الرغبة في البحث عن آخرين متشابهين للفرد لكي يقارن نفسه بهم تجنباً للانحراف الذي يوجد ضغطاً لكي يتماثل الفرد مع الآخرين، وبذلك فإن الفرد الذي يعمل بصورة أفضل من الآخرين وبدرجة جيدة فإنه سيكون أول شخص يتوقف عن العمل.

وفي هذا المضممار يمكن استخدام مفهوم الخوف من الفشل لشرح الخوف من النجاح، حيث إن الخوف الحقيقي من النجاح يتم تحويله في عقل الشخص الذي يخاف النجاح إلى خوف من الفشل، فالخوف الظاهري من النجاح قد يكون في أعماق الخوف من الفشل، وأن محاولات الانتحار والمرض الفجائي بعد الترقية مثلاً هي أمثلة جيدة لإيضاح التداخل بين الخوف من النجاح والخوف من الفشل. فالتوقع المنخفض للإنجاز يؤدي إلى سلوك تجنب النجاح لاعتقادات معرفية لدى الفرد بشعوره بالعجز على تحقيق أهدافه في المستقبل (في على مهدى، سعد عزيز، ١٩٩٨: ١٠) وتؤثر طريقة تفكير الفرد ونظام معتقداته وكيفية تفسيره للنجاح وتوقعه له في إقدامه على النجاح أو خوفه منه، فالأكثر توقعاً للنجاح وإدراكاً له أكثر دافعية وإنجازاً وأقل خوفاً من النتائج المترتبة على النجاح.

القضية السابعة: العجز المتعلم وقلق الاختبار

يمكن استخدام مفهوم قلق الاختبار ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة اعتقاده في نقص قدرته على التحكم في موقف الاختبار، وبهذا المعنى قد يكون قلق الاختبار إيجابياً يبعث على الإطمئنان والإزتياح النفسي نتيجة لاعتقاد الفرد بقدرته على التحكم، وأن موضوع الاختبار داخل نطاق سيطرته، وقد يكون

قلق الاختبار سالباً يبعث على القلق والتوتر ومن ثم ضعف الأداء بسبب شعور الفرد بالعجز حيال موضوع الاختبار.

وتشير الدراسات إلى أن ذوى قلق الاختبار المرتفع هم من يحصلون على نتائج دراسية أسوأ ولا يشاركون في البرامج والأنشطة الطلابية، وهم أكثر احتمالا في عدم إنهاء البرامج الدراسية، وأكثر قابلية للقيام بسلوك مختل نتيجة ضغوط الفشل، أو الإيحاء بالعجز Induced، والشعور بعدم كفاءة الذات، وهم أكثر ميلا للوم أنفسهم عن جميع النتائج السيئة التي تحدث لهم، وبهذا المعنى تتشابه سمات ذوى العجز المتعلم مع سمات ذوى قلق الاختبار المرتفع (Fincham,1988; fincham et al, 1989).

وقد يأتي الإحساس بالعجز المتعلم من إيحاء المجرّب Experimenter Induced بفشل المفحوص في الهرب من المثيرات المؤلمة، أو بعدم قدرته على حل المشكلة أو أن موضوع الاختبار خارج نطاق تحكمه، وبالتالي تتتاب الفرد حالة نفسية أو ظاهرة وجدانية تنشأ عن خوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو خوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه، فالإحساس بالعجز من موقف الاختبار يمكن أن ينبئ بقلق الاختبار، كما أن التلاميذ الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الاختبار يتجهون إلى تقييم المواقف على إنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الاختبار غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، وفي حالة إثارة انفعالية مما يحول دون تركيزهم أثناء الاختبارات، وقد يوجد ويعنق سلوكهم الاندفاعي، مما يجعلهم يخرجون مبكراً من الامتحان (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

ويضيف فينشام (Fincham,1988) أن قلق الاختبار يؤثر على الإنجاز الدراسي من خلال متغير وسيط هو إدراك العجز لوجود توقعات مبدئية واعتقادات مشوهة عن عدم امتلاك الفرد للكفاءة. وبالتالي تتتاب الفرد انشغالات قلق بأنه لن يستطيع المرور بمهمة الاختبار، وهذا يمثل أهمية قصوى للتدخلات العلاجية، لأنه في غياب التدخلات العلاجية والإرشادية والتي تعتمد على تعليم الفرد القدرة على التحكم والإنجاز، وأن مهمة الاختبار في حدود قدراته ويستطيع السيطرة عليها تزداد حدة قلق الاختبار، ومن ثم يسوء الأداء.

وأن الفروق الفردية في قلق الاختبار يمكن تصنيفها إلى فئتين:

- **طلبة ثابتون هم الطلبة الذين يبقون على هدوء نسبي، ولا يتأثرون بموقف الاختبار.**

- طلبة متغيرون هم الطلبة الذين يظهرون إزعاجاً ويصبحون متوترين ومشوشين الأفكار قبل الاختبار، وعند مقارنتهم أيضاً بالطلبة الثابتين. فإن الامتحانات الأكاديمية تؤدي إلى انفعال شديد لدى التلاميذ ذوي قلق الاختبار المرتفع، وأن أسئلة الاختبار المقدمة لهم تؤدي إلى شعورهم بالعصبية والغضب السريع.

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٨٦) إلى أن كثيراً من الأفراد أقرّوا بأن قلقهم أثناء أدائهم الاختبار، يُضعف أدائهم لأنه يحول دون تركيزهم، ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم، وقد يعطل تفكيرهم، وفي مقابل هذا يكون لقلق الامتحان تأثير ميسر للأداء في الاختبار، على ضوء أن القلق قد يثير الفرد ويحفزه على تهيئة نفسه للإعداد للاختبار، وقد يدفعه ضغط الاختبار إلى بذل الجهد.

ومن ثم فإن قلق الاختبار هو تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والسيولوجية، ومن ثم يمكن تحديد عوامل قلق الاختبار فيما يلي:

١- الخوف والرغبة من الاختبار والضغط النفسي من الاختبار.

٢- الخوف من الاختبارات الشفوية والمفاجئة.

٣- الصراع النفسي المصاحب للاختبار.

٤- الاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للاختبار.

وهنا تؤكد نظرية العلاج العقلاني الانفعالي Rational - Emotion Therapy على وجود ثلاثة أشياء رئيسة من القلق النفسي العائد إلى الاتجاهات المختلة وظيفياً، أو التحريفات المعرفية عند تفسير المواقف الاختبارية هي:

١- من المرعب والمخيف ألا أعمل ما يجب عمله عند أداء المواقف الاختبارية.

٢- لا أستطيع فهم ذلك، لا أستطيع تحمل أمور حدثت لي ويجب ألا تحدث لي.

٣- أنا شخص لا قيمة له وغير مرغوب فيه، إذا لم أعمل جيداً واكسب استحسان الآخرين.

فالقلق من وجهة النظر العقلانية الإنفعالية يرتبط بالإنشغال من خوف مبالغ فيه، والانشغال الكبير لما يفكر به الآخرون تجاه الفرد، وهذا الخوف يصبح قاهراً للذات، إلا أن الفرد يستطيع مواجهة هذا القلق وضبطه عن طريق التفكير بطريقة عقلانية، ذلك أن القلق ينتج أساساً عن الفكرة اللاعقلانية، وهي أن الأخطار

والمخاوف أمور تستدعي الانشغال والاهتمام الدائم بها، وتحدثت هذه النظرية عن ثلاثة أنواع من القلق تم ملاحظتها في المؤسسة التعليمية وهي:

١- قلق التفاعلات الشخصية والخوف من الرفض.

٢- قلق الاختبار.

٣- قلق التحدث والخوف من الفشل.

وفى هذا المجال يمكن القول أن سبب القلق هو العبارات التي يقولها الفرد لذاته بناء على معتقدات لا عقلانية تشكل لديه القلق. وأن الطفل الذى يخاف من أخذ الاختبار يكون لديه عادة (قلق) حول ما سيحدث له إذا فشل فى الامتحان كأن يرفض من زملائه، ويشعر بالكآبة، ويرفض من والديه، وهذه النتيجة المفزعة بالنسبة له سوف يرافقها شعوراً بأنه تنقصه الصفات الإيجابية المرتبطة بتجاوز مواقف الامتحان، وهذا الشعور يخيفه أكثر من تجربة الاختبار نفسها. وقد تبين كذلك أن الأفراد الذين يعانون من قلق الاختبار - الذى له تأثير على التكيف الأكاديمي للطالب لديهم أفكاراً محبطة للذات مثل:

١- يجب أن أكون " ناجحاً " وإذا فشلت فأنا إنسان فاشل وهذا أمر مخيف بالنسبة لي.

٢- من الأمور المستحيلة بالنسبة لي أن أواجه وأتحكم في أى موقف بنجاح.

٣- لا أستطيع أن أتحمّل أى نوع من الضغط.

٤- يجب أن أنزعج حول أى أمر مجهول أو مشكوك به فى المستقبل.

٥- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به، أو أن أدائه ليس على المستوى المطلوب.

٦- يدرك الفرد أن موقف الاختبار موقف صعب، ويتضمن عناصر تهديد له، أو أنه لا يملك مقومات التعامل معه.

٧- يدرك الفرد مشاعر العجز وعدم الكفاية، ويتوقع العقاب واللوم وفقدان التقدير إذا لم يجتأ الموقف الاختبارى.

٨- يجب أن أكون محبوباً دائماً من الآخرين، وإلا فأنا شخص غير مرغوب فيه.

وفى هذا الصدد يعد الشعور بالعجز عاملاً أساسياً في إعاقة التعلم خصوصاً عندما يتضمن التعلم محتويات دراسية صعبة ومهماً لا يستطيع الفرد التحكم فيها، وعند مروره بهذه المهام ويدرك عدم سيطرته عليها، تنشأ لديه الماعات Cue معرفية تنبئ بقلق الاختبار، مما يؤثر على سلوك الإنجاز لدى الفرد.

كما أن مرتفعي قلق الاختبار يعتقدون أنهم يتعرضون لمشكلات اختبار غير قابلة للحل، وأن الاعتقاد بعدم قدرتهم على حل مشكلات الاختبار يضخم المغالاة في المعارف غير المتعلقة بالمهمة Task-Irrelevant Cognitions، ويخفض معدلات الفائدة التي تعود عليهم، ويؤدي إلى ظهور مفاهيم مضللة مثل القلق الناشئ عن المواقف، وظهور معارف تتضمن إدراكاً بأن محتوى الموقف الاختباري خارج نطاق تحكم الفرد، وأن قدراته وعملياته المعرفية لا تساعدانه على التعامل معه، فضلاً عن وجود عجز في المظاهر السلوكية مثل اللامبالاة، ونقص الدافعية وفتور الهمة (Mikluncer, et al, 1989).

وإذا كان الاختبار موقفاً ضاغطاً ينتاب الفرد فيه مجموعة من الانفعالات كالاضطراب والقلق والتفكير في العواقب، فهذا بدوره قد يؤثر على أداء الفرد، لذلك، فالإتزان الانفعالي مثلاً يعد ضرورة هامة في مثل هذه المواقف، وتتوقف حالة الإتزان الانفعالي في جزء منها على مدى ثقة الفرد في قدراته وتمكنه من المادة التي يؤدي الاختبار فيها، ولهذا فإن الأفراد الذين يتصفون بمستوى معقول من حيث الكفاءة الانفعالية للذات يسلكون ويفكرون بطريقة صحيحة، ويحققون أهدافهم، يعززون نجاحهم إلى أنفسهم من حيث القدرة والجهد، ويتولد لديهم الشعور بالكفاءة والثقة والفخر والارتياح والقناعة والاسترخاء، وكلها انفعالات إيجابية ترتبط بعزو النجاح إلى القدرة والجهد، إلا أنهم في حالة الفشل يحاولون مرة أخرى بجد ولا يستسلمون للصعاب، ولا يفقدون الثقة بأنفسهم ويعززون فشلهم لعوامل خارجية غير قابلة للتحكم مثل الحظ (Weiner, 1986).

ويؤكد سارسون وآخرون (Sarson et al, 1986) أن ذوى قلق الاختبار يستخفون بذاتهم ويتأملون فيها Self-Rumination فهم إما أن يهملون، أو أن لديهم الماعسات معلوماتية مضللة توحى لهم بالعجز عن أداء الاختبار، أو أن لديهم اتجاهات مختلة وظيفياً، وبالتالي فهم ينشغلون بذواتهم Self-preoccupied السلبية، ويمتلكون انتباهات محرفة تتغير من التركيز على مهمة الاختبار إلى التركيز على الذات، لاسيما النقائص الموجودة في الذات، بما في ذلك إدراك أن الذات لا تستطيع التحكم في هذا الاختبار، بل قد لا تستطيع التحكم في مهمة أي اختبار.

ومن ناحية أخرى قد نجد أن الأفراد ذوى القلق العالي يركزون على تقويم أنفسهم والاعتقاد في انتقاص وتدنى ذواتهم Self-Deprecatory Thinking ويقسمون انتباههم إلى أعمال مرتبطة بالمهمة، وأعمال لا علاقة لها بالمهمة فهم منزعجون بشأن أدائهم وأداء الأفراد الآخرين، يمعنون النظر Ruminates في

الاختبارات المقدمة لهم، وغالباً ما يكررون محاولاتهم في حل المهمة، ويتركز تفكيرهم في عواقب النجاح والفشل، وبالتالي فهذا الانشغال يتداخل مع قدرتهم على الاسترجاع واستخدام المعلومات بصورة جيدة (Mikluncer, 1994).

القضية الثامنة: العجز المتعلم والإنهاك النفسي

يعتبر الإنهاك من المفاهيم النفسية التي ظهرت في بداية سبعينيات القرن الماضي خاصة في مجال ضغوط العمل، وأصبح الآن من المفاهيم الأكثر انتشاراً وشيوعاً في مجالات عديدة مثل مجال تعلم العجز، وهو حالة استنزاف للنواحي البدنية والذهنية تؤدي إلى مفهوم سلبي للشخص نحو نفسه، بالإضافة إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والآخرين، فضلاً عن افتقاد المثالية والشعور بالغضب وخفض مستوى الأداء، إضافة إلى عديد من المشاعر النفسية السلبية التي ربما تصل إلى الاكتئاب .. وقد تظهر استجابة الإنهاك الذهنية والانفعالية والبدنية نتيجة لتكرار جهد كبير غير فعال لمواجهة متطلبات الأداء والمنافسة مع الآخرين، وهو حالة من الانسحاب أو العجز أو فقدان دافع التعلم، أو الأداء قبل أن يصل الفرد إلى أفضل مستوى أداء متوقع منه.

وتشير الأبحاث إلى أن الملتزمين والمخلصين أكثر عرضة للإنهاك. وقد يرجع ذلك إلى أنهم يكونون تحت ضغط داخلي للعطاء، وفي نفس الوقت تواجههم ظروف خارجة عن إرادتهم تقلل من هذا العطاء، مما يعوقهم عن تحقيق أهدافهم بأعلى درجة من النجاح.

وترصد ماسلاش (Maslach, 1982) مجموعة من السمات السالبة التي ترتبط بالإنهاك النفسي مثل ضعف الثقة بالنفس والسلبية والاستسلام، وإدراك ضالة الصفات الإيجابية للفرد، والقلق، وتدني تقدير الذات، والعدائية المرتفعة ونفاذ الصبر والضبط الانفعالي المنخفض، وتلعب خصائص الشخصية دوراً واضحاً في مدى قابلية الفرد للإنهاك حيث يرتفع مستوى الإنهاك لدى ذوي الخصائص غير السوية للشخصية مثل: إدراك التحكم الخارجي (نصر يوسف، ١٩٩٥) والتقييم السلبي للذات، وضعف قوة الأنا والاندفاعية والحساسية والتوتر والشك والاكتئاب (Wylie, 2003).

ويعتقد هوك Hock أن عوامل مثل شعور الفرد بأنه عاجز عن تحقيق أهدافه والنظام المدرسي غير الملائم والعزلة عن الأصدقاء وزملاء الدراسة والحاجة إلى المساندة الاجتماعية تؤدي إلى الإنهاك النفسي. ويعتبر هولاند Holland أن الإنهاك

استجابة سلبية للضغوط التي يمر بها الفرد، وبالتالي فإن الاحتراق النفسي ما هو إلا انعكاس أو رد فعل للظروف غير المحتملة، وينتج عنه أثراً عديدة منها: تدنى الإحساس بالمسؤولية واستنزاف الطاقة النفسية، والتخلي عن المثاليات وزيادة السلبية، ولوم الآخرين في حالة الفشل، ونقص الدافعية، ونقص إيجابية الأداء.

وهنا يتشابه الإنهاك مع العجز المتعلم، حيث تشير تشيرنز (Cherniss, 1980) الإنهاك النفسي بأنه انسحاب نفسي من العمل، وشعور الفرد بأنه لا يملك معطيات التحكم في موقف العمل وتلبية حاجات ومتطلبات الآخرين الذين يستفيدون من خدماته (مرضى - تلاميذ - عملاء) وتظهر أعراض الإنهاك في نقص الدافعية وفقد الحماس، وتفضيل عدم بذل الجهد، والغياب المتكرر، وتفضيل السلبية والكسل على الإيجابية. وباستمرار الإنهاك يصل الفرد إلى حالة تعاطي المخدرات حيث لا قدرة له على مواجهة متطلبات المواقف الحياتية التي يواجهها ومقاومة الذهاب للعمل يوميا، والشعور بالفشل، واللامبالاة السلبية والعزلة والانسحاب، والشعور بالإنهاك طوال اليوم ودرجة مرتفعة من التعب بعد العمل، ونقص المشاعر الإيجابية نحو العملاء، أو عدم الاهتمام بالعملاء، ونمطية التعامل مع العملاء، وعدم القدرة على التركيز في الرد على تساؤلات العملاء، واللوم والسخرية، والروتين في التعامل مع العملاء واضطرابات النوم، وتجنب المناقشات مع الزملاء، وتعاطي المهدئات وكثرة التعرض للصراع، ومقاومة التغيير، والمشاكل العائلية، وشروذ الذهن.

وفي هذا السياق عندما يتعرض الفرد لحدث غير ممكن التحكم فيه يحدث له حالة من الإنهاك المعرفي Cognitive Exhaustion ناتجة عن تفكير الفرد المستمر في عجزه، وهي حالة من التسريح تحدث ضعفا معرفيا في المهام اللاحقة، وتظهر أيضا عندما يتوقف الأفراد عن إبداء اهتمامهم بالمثير، فالفرد في هذه الحالة يظهر مبدئيا كمية كبيرة من النشاط المعرفي الناتج عن تفكير الفرد المستمر في حالة العجز التي تنتابه، وأن الفرد بهذا التفكير المستمر ينتقل إلى حالة تسمى بالإنهاك المعرفي، وفيها يتوقف الفرد نهائيا عن التفكير في الموقف.

ويدعم جرير وويتهريد (Greer & Withreed, 1984) هذه النتائج ويضيفان أن الإنهاك يحتوى على معايير العجز المتعلم التالية:

- ١- السلبية سيئة التكيف Passivity فالأفراد الذين يدركون الأعباء المتصلة بالعمل غالبا ما يكونون متصلبين، ولا يحاولون البحث عن حلول لمشاكلهم.

- ٢- يسبق الإنهاك أحداثاً غير قابلة للتحكم، لا سيما نقص تحسن النتائج.
- ٣- قد يصاحب الإنهاك معارف تؤدي إلى تعلم العجز، ونقص القدرة على التحكم وأسلوب تفسير تشاؤمي.

ومن ناحية أخرى قد يؤدي الإنهاك إلى إضعاف تقدير الذات، ومن ثم خفض شعور الفرد بالسعادة من خلال أربع مستويات للإنهاك هي:

- ١- مستوى التعب: "إنني أشعر بأنني متعب، ومثبط معظم الوقت كلما استنزف التعب الطاقة والجهد، وهذا يؤدي إلى ضعف جهد الشخص ومعارفه، وفي النهاية سلبية الفرد ونقص تقدير الذات.
- ٢- مستوى الألم "لقد جرحت كثيراً ويمكن أن أصبح منزعجاً ومتوتراً بسهولة" ويقلل الإنهاك من تحكم الشخص ومرونته. كما أن الحساسية المفرطة تضر بتقدير الذات وتهينه لتعلم العجز وتفضيل عدم بذل الجهد.
- ٣- مستوى الإنهاك "إنني لا أبدو إنني أبالي تماماً بعد الآن"، وهنا وصل الفرد إلى حالة من الاستنزاف لكل موارده وطاقته وتهدى إلى اللامبالاة واختلال تقدير الذات.
- ٤- مستوى الانهيار: "إنني أشعر بأنني سيئ جداً على أن أفعل ما يجب فعله" كلما قلل الضعف النفسي أو البدني أو حتى المعرفي من قدرة الفرد على التعلم والإنجاز، تؤدي بالفرد إلى حالة من العجز وإدراك عدم القدرة على التحكم (الفرحاتي السيد، صباح الرفاعي، ٢٠٠٩).

القضية التاسعة: العجز المتعلم والتفاؤل والتشاؤم

التفاؤل هو استعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحداث والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء، بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيئ من الأحداث. وهو نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ومن طبيعة المتفائل أنه يرى المشاكل جميعها قابلة للحل مادام مستعداً لبذل الجهد ممثلًا بالإيمان مهيناً نفسه لتحمل كل ما تتطلبه من مخاطر.

والتفاؤل هو قوة حيوية دافعة نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية، وتعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان، فعلى سبيل المثال فإن الرغبة في إنجاب الأطفال والأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي والمفاهيم الدينية والسياسية يمكن التنبؤ

بها من خلال الاتجاه المتفائل نحو المستقبل. أى التوقع قصير المدى بالنجاح فى تحقيق بعض المطالب فى المستقبل ..

والتفاؤل هو استعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحداث، والاعتقاد بان المستقبل عبارة عن مخزن الرغبات أو الطموحات المطلوبة أو المرغوبة بغض النظر عن قدرة الشخص على السيطرة عليها أو تحقيق تلك الرغبات.

وقدم أحمد عبد الخالق (١٩٩٦) تعريفاً للتفاؤل على أنه " نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك " وقدم تعريفاً للتشاؤم على أنه " توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد.

أما جيرى، شابلين (Jerry & Chaplin, 1997) فقد عرّف التفاؤل بأنه " سمة شخصية عريضة تتوقع الأحداث أو النتائج الإيجابية في الموقف، ويستخدمها الأفراد في مقاومة ضغوط الحياة، والاضطرابات الناتجة عنها"

ويشير (واينشتين) إلى مفهوم قريب للتفاؤل وهو " التفاؤل غير الواقعي" Unrealistic optimism حيث يعتقد بعض الأفراد أن الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، ويعتقد أيضا أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة للآخرين (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٦).

وهناك مصطلح آخر قريب من هذه المفاهيم يسمى " التشاؤم الدفاعي" Defensive Pessimism والذي عرفته نوريم وكانتور (Norem & Cantor, 1986) بأنه " ميل الأفراد لوضع توقعات غير واقعية سيئة للمواقف والأحداث بالرغم من قدرتهم على خوضها والأداء فيها".

أما مفهوم الأمل Hope فيعرفه سنايدر (Snyder, 2000) بأنه استراتيجية معرفية، وحالة دافعية ايجابية تتضمن توجه نحو الحياة يؤكد على التفاؤل فيها والشعور بان بإمكانية الفرد إنجاز مهام الحياة، والمضي قدماً نحو تحقيق الأهداف.

والتشاؤم Pessimism هو تركيز انتباه الفرد وحصر اهتمامه على الاحتمالات السلبية وهو توقع سلبي للأحداث أو توقع خيبة الأمل، واستبعاد ما عدا ذلك إلى حد بعيد، والمتشائم ضعيف القدرة فاقد العزم والإرادة، ويصبح أثره على من حوله سلبياً، فهو دائم الشعور بالخوف والتردد، مهما تظاهر بالتفاؤل أحياناً لأن التظاهر

فى ذاته أحد أمارات الضعف والانهازم، فهو يجعل صاحبه تلقائياً يسئ تقدير إمكاناته واستعداداته وإيجابياته ومواهبه، يتجاهل الظروف المحيطة على اختلافها، ويندفع فى ارتكاب أخطاء يقصد بها إخفاء حالته النفسية السيئة التى جعلت المجتمع يكاد ينفذ من حوله، ويقدم على مغامرات تقضى على شهرته ومكانته، وقد يحدث التشاؤم بعد حدوث أخطاء تهز ثقة الفرد فى نفسه وتجعله لا يحس بالواقع الإحساس المبني على التقدير الصائب، والإدراك السليم الذى ينبعث من نفس صافية وعقل متزن، ويعجز عن التمييز بين الصعب والمستحيل.

فالتشاؤم أيضاً يجعل الفرد بحصر الفرد اهتمامه وانتباهه على الاحتمالات السلبية للأحداث المستقبلية، مما قد يدفع الأفراد للتحرك بهدف منع تلك الأحداث من الوقوع.

وفى هذا السياق يرتبط (التفاؤل - التشاؤم) بالتحكم المدرك Perceived control ويقصد به إدراك الفرد لقدرته على التأثير فى الأحداث التى تعنيه، فالأفراد ذوى نقص التحكم المدرك يعتقدون أن ما ينالهم من أحداث سارة وغير سارة تعزى إلى عوامل خارجية (كالخط والصدفة أو مساعدة الآخرين أو عدوانيتهم) أما الأفراد الذين يعتقدون فى قدرتهم على التحكم يعززون تلك الأحداث إلى عوامل داخلية (مثل قدرتهم أو تقصيرهم وشجاعتهم)، وأن الأفراد تعلموا العجز Learned helplessness نتيجة تكرار وقوع أحداث سيئة فى حياتهم لم يستطيعوا الفرار منها، ولديهم شعوراً قوياً بتحكم العوامل الخارجية فيما يصيبهم من أحداث حيث بينت تجارب العجز المتعلم أن ثلثي عينة تجارب العجز المتعلم يستسلمون للظروف القاسية أثناء التجربة بسبب عجزهم عن اجتيازها، فى حين أن الثلث الباقي من العينة يرفض الاستسلام والاستكانة، ويستمر فى محاولاته للخروج من المأزق. ولقد وجد سيلجمان (Seligman, 1975) أن الاختلاف بين هاتين المجموعتين يكمن فى مستوى التفاؤل - التشاؤم، حيث إن العينة التى استمرت فى محاولاتها أكثر تفاؤلاً من المجموعة الأخرى.

وقدم سيلجمان مفهوم أسلوب التفسير التفاؤلى Optimistic Explanatory Style وأسلوب التفسير التشاؤمى Pessimistic Explanatory Style وانتهى إلى أن أسلوب التفسير التشاؤمى يؤدى إلى الوقوع فى العجز والاكتئاب عندما يواجه الفرد أحداثاً لا يستطيع التحكم فيها، فيضخم الحالات النفسية ويزداد لديه خطر المرض والوفاة المبكرة .. وأجريت دراسات عديدة على أسلوب التفسير التشاؤمى، وأسفرت عن نتائج تربط بين أسلوب التفسير التشاؤمى لدى الراشدين وبين

الإصابة بالأمراض الجسمية المختلفة، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والمهني (Peterson et al, 1995) وتعمل النظرة التشاؤمية للحياة والإحباط على إرهاب جهاز المناعة عند الإنسان، ويؤكد سيلجمان أن النظرة الايجابية للحياة تفيد في الصحة، وهو يؤكد أن المتفائلين أقل استعدادا للعجز المتعلم، والذي أظهر أنه يضعف جهاز المناعة في الجسد ويزيد من الشك بإمكانية نمو الأورام السرطانية، ويذكر أيضا أن المتفائل أقل استعدادا لأن يصبح مريضا لأن أكل الطعام بحمية وحماس وشجاعة وممارسة التمارين الرياضية يحقق الصحة الجيدة.

ويشير سيلجمان إلى أن المتشائمين يسعون لأن يكونوا سلبيين، ولذا فهم أكثر استعدادا لمواجهة ومعايشة الأحداث السيئة والاعتقاد بأن أسبابها ثابتة وتحدث دائما لهم، بينما يميل المتفائلون لرؤية الطالع باعتباره مؤقتا. ويعتقد "سيلجمان" أن أسلوبنا التفسيري عادة مكتسبة تتبع من كيفية نظرتنا لأنفسنا، وعلاقتنا مع العالم المحيط، وهو يشجع الناس على كسر عادة الإدراك والتجاوب السلبي، وتعلم كيفية التركيز على ما سيتغير.

ومن هنا فإن أهم خاصية للمتشائمين هي ميلهم إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة سوف تحدث لفترات زمنية طويلة، ويحدد هذا الاعتقاد بأن أي شيء سيحدث في حياتهم يكون راجعا إلى أخطاء ذاتية، وأن ذاته لا تستطيع التأثير في الأمور، والعالم من حوله غير عادل في تقديره لجهوده وتقييمه لها، ومن ثم يقلعون أكثر وبسهولة عندما تواجههم مشكلات غير ممكنة الحل، فالتشاؤم لدى ذوى العجز المتعلم كامن لدى الفرد يؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث، أي يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلى ذلك.

ويبدو أن المتشائم يدرك أن التحكم في الأحداث خارج نطاق سيطرته، ويشعر أن ذاته غير قادرة على التصرف، وتغيير الظروف، فلا يستطيع تصديق أن ذاته تستطيع التصرف والتحكم في الأحداث أو تحقيق الإنجازات، ومن ثم يعاق في سبيل الوصول إلى النبوءة المحققة لذاتها Self-fulfilling prophecy ويوجد هذا الاعتقاد في القدرة على التصرف شعورا بالعجز، وأن أي شيء أو فعل يختاره الفرد لا يستطيع أن يؤثر فيما يحدث.

ومن ناحية أخرى تقصى فونتين وزملاؤه (Fontain et al, 1993) علاقة التفاؤل إيجابيا باستخدام المواجهة الفعالة وإعادة التفسير الإيجابي للموقف واستخدام الضبط الذاتي والنزعة القوية نحو حل المشكلات، والبحث عن الدعم الاجتماعي

بما بقي الفرد من الاعتقاد في عجزه واستسلامه للمواقف الضاغطة، وعلاقة التفاوض سلبياً بالعوامل التي تمهد للعجز المتعلم مثل الهروب والاستسلام والبكاء، والبحث المطلق عن المساعدة من الآخرين، والتركيز على الانفعال والتنفيس الانفعالي والفشل في حل المشكلات والنظرة السلبية لصدمات الحياة وتجنب محاولات مواجهة المشكلات، والانشغال بالذات السلبية كعوامل باعثة على العجز والاستسلام للضغوط. ومن هنا يقوم التفاوض بدور محوري في العجز المتعلم من منطلق ارتباط التفاوض سلبياً بالعوامل الباعثة على العجز مثل توقع الكوارث وتعميمها عبر المواقف واستقرارها عبر الأزمنة.

ويضيف شافير وكارفر (Scheiver & Carver, 1987) تفسيراً من منحنى نظرية تنظيم الذات Self-Regulation بأن الفروق بين الأفراد في التفاوض يعد مؤشراً حيوياً على عمليات التكيف، فعندما يدرك الأفراد التناقض بين الهدف أو المعيار السلوكي ومواقفهم الحالية، فإن هذه الفروق تؤثر على محتوى الأداء التالي، فالمتفاوض يتوقع أن النتائج الإيجابية التي تحدث تؤدي به إلى أن يحاول أن يحل أو يواجهه Cope Actively الموقف الحالي واستخدام المتفائل للتكيف الإيجابي يؤدي إلى خفض أثر الضغط على التوافق الانفعالي والصحة البدنية، أما المتشائم فإنه يتوقع الأحداث السالبة، والتي تؤدي إلى التراجع وتعلم العجز والكسل، والاستغراق في الاستجابة التخيلية.

وهنا يرتبط التفاوض بقوة بالمستويات المرتفعة من المواجهة التي تركز على المشكلة problem focused، وانخفاض استخدام استراتيجيات المواجهة السلبية مثل التجنب أو الهروب، أما أسلوب التفسير التشاؤمي فيعكس أداءاً ضعيفاً وصحة بدنية متدنية وزيارات عديدة للطبيب، وانخفاض السلوكيات الصحية مثل قلة التمارين المنظمة، وزيادة الأحداث الحياتية الضاغطة، ونقص فاعلية الذات Self-Efficacy، والصحة المتعلقة بقدرة الفرد على الحفاظ على الصحة وتقديمها.

ويشير سيلجمان (seligman, 1998) إلى أهمية تحصين الأفراد من العجز بوقايتهم من نظرتهم التشاؤمية وتغييرها إلى النظرة التفاؤلية، أي الوصول إلى اعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرة على التأثير في الأحداث. وإمكانية تعلم التفاوض من خلال فاعلية الذات والقدرة على التحكم وإمكانية مواجهة أي حدث بثقة وتمكن وتخيل الأحداث المبهجة والسماع لموسيقى هادئة والاستعانة بأهل الثقة في الأزمات وتخيل قصص المنجزين والتحدث الذاتي الإيجابي .. ويضيف سيلجمان

أن أهم طرق خفض العجز المتعلم تعديل خبرات الفرد التي تعلمها عن اعتقاده حول التحكم، فقد يكون الفرد قد تعلم من خبراته السابقة أن أساس التحكم في الأحداث هو الحظ والصدفة، أو أي استراتيجية أخرى لا علاقة لها بالجهد، وبالتالي يجب تعديل ذلك اعتماداً على تطبيق مفهوم سيلجمان في التحكم، وهو أن التحكم لا يكون إلا بأن:

- اعتماد النتائج المرغوبة أساساً على استجابات الشخص وجهده
- لا تحدث النتائج بدون استجابة الشخص. وبالتالي فإن التحكم هو اعتقاد نشط في قدرة الفرد على الاختيار من الاستجابات التي يصدرها والتي لها فاعلية في إحراز النتائج المرغوبة.

القضية العاشرة: العجز المتعلم في ضوء المعارف المشوهة

قد ينشأ أي اضطراب نفسي ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو من العقلانية، حيث يتبنى الناس أهدافاً غير واقعية، بل ومستحيلة وغالباً ما تتصف بالكمال لاسيما الأهداف التي تظهر على شكل رغبة الفرد في أن يكون محبوباً من جميع المحيطين به، وأن يكون كاملاً فيما ينجز، مثل هذه الأفكار التي لن يستطيع الشخص تحقيقها تؤدي إلى شعوره بالعجز، فالقلق - على سبيل المثال - قد يأتي من اعتناق الشخص لبعض المعتقدات اللاعقلانية، وترديده لبعض القواعد الصارمة مثل (من الفظيع أن أفشل في شيء ما، إنني لا أحب أعمالي ويجب تغييرها، من المفروض، لابد، يجب) ويستمر القلق باستمرار التفكير اللاعقلاني، وعندما يزدوج القلق مع لوم الذات Self-Blaming (أشعر بأنني عديم القيمة واستحق أن أعاني بسبب سلوكي الخاطئ) فإن درجة الشعور بالعجز تعمم عبر المواقف، فضلاً عن توقع العجز في المستقبل (Ellis, 1994).

فالتهيو المعرفي لذوى العجز المتعلم يرتبط بمبالغة الشخص في تقدير الأخطار الكامنة في الموقف أو المحتملة في المستقبل، مما يجعله يشك في إمكاناته على مواجهة تلك الأخطار، وتعمل هذه الأفكار كصيغة سلبية تشوه كل ما يرد للشخص في اتجاه التوقع المستمر للخطر، مما يجعله في توجس مستمر ويبالغ في تقدير الأخطار، وفي نفس الوقت يقلل من قدرته على مواجهتها، وينعكس ذلك على نظريته لذاته والمواقف التي يمر بها حيث يتذكر المواقف المثيرة للعجز ويتعمق شعوره بعدم قدرته على التحكم، ويدرك أن مستقبله محفوف بالمخاطر

وتؤكد ممدوحة سلامة (١٩٨٩) - نقلاً عن بيك - أن جميع حالات الاكتئاب تدور حول فكرة أساسية مضمونها " أنا فاشل " وعندما يصبح الفرد مكتئباً فعادة ما يشوه جميع خبراته في اتجاه سلبي، ثم يصل إلى استنتاجات خاطئة مبنية على مقدمات محرفة، الأمر الذي يدعم تقديره السلبي لذاته. وهذه الأفكار والخواطر تعمل كبؤرة تحرف وتشوه كل ما يرد للفرد من معلومات بحيث تضخم من السلبيات وتتغاضى عن الإيجابيات أو تقلل من شأنها. وهذه الأفكار لا تؤخذ فقط ببداية الاكتئاب، ولكنها تغذى أعراضه مما يؤدي على مزيد من تحريف التفكير وشدة أعراض الاكتئاب.

ومن المتغيرات المرتبطة بالعجز المتعلم ما يسمى باستجابات التأمل أو الاجترار Ruminative Responses وهي أفكار وأحكام تساعد على تركيز انتباه الفرد على أعراض العجز، بما في ذلك أسبابها ومرتباته، ويعطى نولن هوكسما (Nolen-Hoeksema, 1991) مثالاً يوضح ذلك (أنا أشعر بعدم قدرتي على فعل أي شيء ما ويتعجب الفرد عن سبب شعوره بالعجز حيث يقول ما الخطأ الذي يجعلني أشعر بهذه الطريقة وما هي نتائج شعوري بذلك وأنا لا أستطيع أن أعمل مادمت أشعر بذلك، وينهمك الأفراد في استجابات التأمل ولا يفعلون أي فعل لتغيير هذه المواقف ويقضون وقتاً طويلاً في التفكير في شعورهم السيئ وفي أسبابه ومرتباته).

وتختلف استجابات التأمل لنولن هوكسيما عن الأفكار التلقائية السلبية لبيك، فأسلوب استجابة التأمل Ruminative Response Style يعد أسلوب تركيز انتباه Attention Style يجعل الفرد يركز مقاصده على معارف وأفكار تجعله يشعر بالعجز، وعندما تكون الأحكام ذات محتوى معرفي منطقي تجعل الأفراد يتأملون ويفكرون في الأعراض المعرفية للعجز والتي قد تبدو واقعية Realistic عن كونها مشوهة Distorted، مثل أنا أشعر بالتعب لذلك لا أستطيع أن أحصل على أي شيء، أو أدائي منخفض نتيجة لاكتئابي. أما الأفكار التلقائية السلبية فهي تلك الأفكار أو التصورات التي تأتي تلقائياً وتبدو لمن يخبرها على إنها حقيقية ومعقولة، إلا أن الشخص يكتشف عند التحقق منها أنها مشوهة وتفتقد إلى المصداقية والواقعية، ويشترك الجنس البشري في هذه الأفكار من وقت لآخر إلا أنها تكون أكثر شدة وتكراراً لدى ذوي الاضطرابات الانفعالية، وقد تؤدي استجابات التأمل إلى زيادة وإطالة العجز المتعلم لثلاثة أسباب عللا الأقل :

١- يحدث العجز المتعلم كتحيز أو تشوه في تفكير الأفراد: لذلك نجد أنهم يسترجعون الذكريات السلبية ولديهم استنتاجات متشائمة pessimistic Inferences؛ فالأفراد ذوي استجابات التأمل أكثر عرضة للعجز والذي يؤدي أحياناً إلى اليأس وتكثر لديهم استجابات العجز في مواقف الإنجاز والتحصيل، ويرسخ هذا التشوه في التفكير تفسيرات معرفية مشوهة أيضاً يستخدمها الفرد عند مواجهة الأحداث.

٢- قد تعوق استجابات التأمل تركيز الفرد على بعض المظاهر الأخرى مثل: عدم اهتمامه بالمناصب الاجتماعية Social appointments أو عدم إعطاء اهتمام مناسب لصحته، ويؤدي ذلك إلى زيادة الفشل والإحساس بالعجز.

٣- تعوق استجابات التأمل التوجه نحو حل المشكلات، فالأفراد الذين لديهم استجابات عجز أو مهينين لاستجابات العجز المتعلم يبالغون في التوجه نحو الذات، واستخدام أقل الحلول كفاءة للمشكلات، ونقص أو عدم الانهماك الإيجابي في حل المشكلات.

وهنا ترتبط معارف العجز المتعلم بما يسمى بالاتجاهات المضطربة وظيفياً Dysfunctional Attitudes وهذه الاتجاهات المضطربة تعددت مفاهيمها لتعني المعتقدات المضطربة وظيفياً أو الاقتراحات المضطربة وظيفياً، أو التصورات المضطربة وظيفياً، وهي مجموعة من المعتقدات غير الواضحة لدى الفرد عن الذات والعالم تكون اتجاهات سيئة التكيف فتزيد احتمالية إساءة تفسير المواقف التي يواجهها (Hersen & Belack, 1985).

ومن ناحية تجعل الاتجاهات المضطربة وظيفياً الفرد يميل إلى إساءة تفسير المواقف التي يواجهها، وتجعل معارفه مختلة وتشعره بالعجز وتؤثر على حالته المزاجية، فهم - أي أن ذوو المستوى المرتفع من الاتجاهات المختلة وظيفياً أكثر تأثراً بضغوط الحياة بشكل يجعلهم عاجزين عن التحكم فيها أو مواجهتها وأكثر عرضة للاكتئاب، ويستخدمون طرقاً غير واقعية في تقييم كفاءة الذات. ومن ناحية أخرى ترتبط الاتجاهات المختلة وظيفياً بالعجز من منطلق أن الاتجاهات المضطربة وظيفياً وتعلم العجز يعتمدان على أرضية واحدة، ويتشابهان في المهمة المقاسة، وهي أعراض معرفية تجعل الفرد يشعر بضعف قدرته على التحكم ويدرك أن ليس لديه مقومات التأثير في الأمور.

وتلخيصاً يرى جلبرت (Gilbert, 2000) أن أساليب التفسير التي يقوم بها الشخص لتفسير الأحداث البيئية والاجتماعية من حوله، يتضمن تفسيرات للحدث

وإصدار أحكام ذاتية آنية ومستقبلية للظروف المرتبطة به. ويقرر (جلبرت) أن هذه الأساليب تيتضمن ثلاثة مفاهيم رئيسة هي:

أ - الأفكار الأوتوماتيكية Automatic Thoughts

وهي الأفكار التي تقفز للذهن بشكل آلي وهذه الأفكار الآلية المضطربة سبب رئيسي في نشوء الإضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والوساوس، وللتخلص منها يجب أن يتدرب الشخص على ما يسمى بالإمساك بزمام الأفكار Thought Catching وعلى المرشد النفسي أن يدرّب المسترشد في على مهارة الإمساك بزمام هذه الأفكار وأن يتوقف عنها ويحاول أن يكشف عما بينها وبين ما يلاقيه من أحداث من أوجه ارتباط لأنها قد تكون السبب الرئيسي في ما يعترّيه من مشاعر سلبية.

ب- أحكامنا واتجاهاتنا الأساسية في الحياة Rules for living and basic attitudes

وتتضمن أفكارنا ومعتقداتنا العامة في الحياة وأسلوبنا العام فيها كأن يقول الشخص: " يجب أن أكون ناجحاً " " يجب أن أجد الاستحسان " كاتجاهات عامة للفرد في الحياة. ولكي تكون هذه الاتجاهات العامة في الحياة سوية يجب أن تكون أكثر واقعية فالفرد قد ينجح وقد يفشل وقد يلاقي الاستحسان وقد يلاقي الرفض من جانب الآخرين.

ج- المخططات المعرفية Self-other schemata

وهي خطط عقلية مجردة تساعدنا بوصفها مساعداً للفعل، وباعتبارها تراكيب أو أبنية لتفسير المعلومات، وأطر منظمة لحل المشكلات، وتتكون من المعتقدات والافتراضات الأساسية للفرد عن نفسه وأحكامه وخبراته مع الآخرين. ويستخدم المشتغلون بالإرشاد النفسي مصطلح معتقدات بالتبادل مع مصطلح مخططات باعتبارها قابلة للتغيير (Gilbert, 2000, 51).

إنّ ما المقصود بمعارف العجز المتعلم؟

معارف العجز المتعلم

هي مجموعة من المعارف المضطربة Deficits أو الصيغ Schemata تكون لدى الفرد اتجاهات تكيف سيئ فتزيد احتمالية إساءته لتفسير المواقف والوقائع التي يواجهها في حياته ومن ثم استهدافه لتعلم العجز وفي أغلب الأحيان تعلم اليأس Hopelessness. وتتلخص هذه المعارف في :

١- الاعتقاد في الكمال الشخصي

تشدد الفرد فيما يضعه من مستويات ومعايير يتبناها ويقيم على أساسها أدائه وسلوكه، وهذه المستويات والمعايير الصارمة ليس من السهل بلوغها، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل والشعور بالعجز وعدم القيمة (Rehm, 1977).

فمن يتسم بالعجز يختار مستويات مرتفعة للحكم على سلوكه - وعند مقارنة ما يقوم به من سلوك بالمحك الذي حدده تكون النتيجة أنه يصف نفسه دائماً على أنه يسلك بصورة لا تتلاءم مع المحك، وبالتالي يرى سلوكه أقل مما كان يتمنى، مما ينتج عنه إحساس مستمر بالعجز، فرغبة الفرد في تحقيق الكمال في كافة الأعمال تعتبر فكرة لاعقلانية، حيث إنها من الأمور الصعبة التحقيق، وسعى الفرد لتحقيق ذلك يجعله عرضة للفشل والإحساس بالعجز وفقدان الثقة بالذات. أما الفرد العقلاني فإنه يجتهد لتحقيق الأفضل في حدود إمكانياته والاستمتاع بذلك العمل الذي يؤديه.

وقد يصاحب الكمال المطلق بعض المشكلات التي تساهم في تعلم العجز منها

- الخوف المزمن من الفشل ولوم المعلم ورفض المعلم والزملاء له، وبالطبع فإن مثل هذا الخوف سوف يقلل من تحصيل المتعلم ودفاعيته نحو التعلم.
- ترتبط الكمالية المطلقة بالإحباط وتعلم العجز (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧) والقلق، والمماطلة أو التلكؤ الدراسي (Flett et al, 1992).
- وترتبط الكمالية المطلقة ارتباطاً وثيقاً بالنظر إلى الذات نظرة مثالية تبتعد عن إدراك المتعلم لذاته الواقعية بمعنى أن المتعلم لا يقتنع بأدائه الذي يعبر عن ذاته الواقعية، ولكنه يضع لنفسه أهدافاً مثالية لا تتوافق مع إمكانياته الحقيقية (Slade et al, 1991).

ويمكن التعرف على المتعلم الذي يتصف بالكمال المفرط من خلال: التلكؤ أو المماطلة procrastination، الخوف من الفشل. مبدأ الكل أو لا شيء All or nothing التأثير السريع بالنقد، والحرص على تلبية طلبات الآخرين واستحسانهم .. ويضيف باشت (Pacht, 1984) على الصفات السابقة صفات تميز المتعلمين المفرطين في الاتقان منها:

- لديهم معايير للأداء عالية جداً لدرجة يصعب تحقيقها.
- يحكمون على أداءهم على أساس أن النجاح يعني عدم وجود أية أخطاء أو عدم ارتكاب أية خطأ يعني الفشل.

- لا يقتنعون بمستوى أدائهم ويرون دائماً أن هناك ما هو أفضل من ذلك.
- يماطلون عند القيام بمهمة ما كلفوا بها نتيجة دراستهم لكل جوانبها بدقة قبل القيام بها.
- بعد أن يقطعوا شوطاً من أداء المهمة المكلفين بها قد يتوقفون ويعودون لأدائها من جديد لضمان عدم وجود أخطاء. وأداؤهم الإنتاجي أقل من استعداداتهم وقدراتهم العقلية.
- عند ارتكابهم لأخطاء بسيطة وغير مؤثرة يكون رد فعلهم وكأنما قد ارتكبوا كارثة.

وأضاف بيجر (Beger, 1982) عدد من الكماليات المطلقة هي:

- ١- التأكيد على الكفاءة المطلقة دون مراعاة للإمكانيات والقدرات.
- ٢- التأكيد على المعرفة الأكاديمية الشاملة غير المحدودة.
- ٣- التأكيد على النجاح المطلق، ويجب على التلميذ أن ينجح دائماً ولا مجال للفشل.
- ٤- التأكيد على المعرفة المهنية الشاملة.
- ٥- الحب المطلق : تفضيل الشخص على آخر في العلاقات العاطفية وألا يواجه بالرفض أبداً (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

ومن المتغيرات المرتبطة بالكمال الشخصي عدم اعتقاد الفرد في عدم وجود حدود للقدرة على التحكم، فإذا شعر الأفراد بأن لديهم قدرة مطلقة على التحكم تتجاوز حدود الواقع، قد يتعرضون للصدمات عندما يكتشفون عدم قدرتهم على التحكم في بعض أحداث حياتهم، وفي ضوء ذلك فإن التطرف في التحكم المدرك ربما يساعد في سوء التكيف، لذلك يجب أخذ الحذر فيما يتعلق بافتراض أن الاعتقاد في التحكم المدرك يسهل الأمور دائماً، فالتحكم ليس ممكناً دائماً في كل الأحوال، فالتحكم المدرك ذو فائدة عظيمة في المواقف التي تؤدي فيها الجهود إلى الشعور بالارتياح وإلى تحقيق الأهداف والغايات، أما في المواقف التي يصعب التحكم فيها فإن على الفرد أن يكيف نفسه ويتعامل مع مثل هذه المواقف (Seligman, 1998: 157)، وتعتبر خاصية الحلول الكاملة perfect-solutions افتراض معرفي مشوه يقود الفرد إلى تعلم العجز لعدة أسباب منها:

- لا يوجد ما يسمى بالحل الكامل الصائب لكل مشكلة.
- إصرار الفرد على مثل هذه الحلول يعرضه للفشل وتكرار الفشل يؤدي إلى العجز.

- طلب الحلول الكاملة دائماً يؤدي إلى حلول ضعيفة غالباً. وفيما يلي بعض افتراضات الكمال الشخصي:

افتراضات الكمال الشخصي

لا أسأوى شيئاً مالم يحبني أحد	على أن أرضى الآخرين
النقد معناه أن الآخرين يرفضون شخصي	لا أستطيع البقاء بمفردي
النجاح هو كل شيء	لا يوجد في الحياة إلا ناجحون وفاشلون
يجب أن أتفوق في كل ما أفعله	لا يمكنني طلب المساعدة
يجب أن أكون كاملاً حتى أتمكن من السيطرة على الأمور	إذا تركت أحداً يقترب مني كثيراً فإنه سيسيطر على

ومن الدراسات التي اهتمت بالكمال الشخصي دراسة الدن وبيدلنج (١٩٩٣) والتي هدفت إلى اختبار صدق الدراسات التي تقترح أن التوجه الذاتي نحو الكمال perfectionism والتي تعني نزعة الفرد إلى رفض كل ما دون مرتبة الكمال، وابتغاء الكمال الاجتماعي يرتبط بعوامل معرفية معينة في محيط التفاعلات الشخصية وقد تبنت الدراسة ثلاث عمليات معرفية موجهات للسلوك هي: الإطار المرجعي standard - setting، ومراقبة الذات self-monitoring وتقييم الذات self-evaluation وتشير نتائج الدراسة إلى أن القلقين اجتماعياً يتبنون لأنفسهم معايير عالية في الأداء الاجتماعي، فالإطار المرجعي الذي يضعه الفرد لنفسه لا يكفي بمفرده لتفسير الارتباط بين الكمال والمشكلات الشخصية، ولكن تقييم الشخص لقدراته ومدى مراقبته الذاتية للأداء هي أيضاً عوامل ذات دلالة في حدوث الاضطرابات، ومن ثم فإن المشكلات الشخصية قد تنشأ بسبب أن الشخص الذي ينشد الكمال قد يشك في قدراته تبعاً لمعايير الشخصية، ويضيف الباحثان أن زيادة التركيز على الذات وتقييم الفرد لذاته تبعد التفاعلات الاجتماعية عن عناصر التفاعل الاجتماعي الحقيقية كإدراك انفعالات الشخص الآخر مما تفسد التفاعلات الاجتماعية.

٢- الرؤية الانتقائية السلبية

تبدو الرؤية الانتقائية السلبية في إدراك الفرد للأحداث منفصلة عن سياقها العام وتأكيدها في سياق آخر (تجريد انتقائي) selective-Abstraction. وبناء استنتاجاته على العناصر السلبية في الموقف وعلى مجرد حدث غير ذي أهمية

(تهويل) Magnifying، والتغاضي عما بالموقف من إيجابيات (تهوين) (weeb, 1993) والتوجه الانتقائي المستمر نحو الأحداث السلبية الماضية وربطها بالحاضر والمستقبل (التوجه نحو ذكريات الماضي الأليمة) وتتكون الرؤية الانتقائية من:

التجريد الانتقائي	عزل الأشياء عن سياقها. (لقد حدث شيء سيئ اليوم لذلك ضاع على اليوم)
التهويل	بناء الاستنتاج على العناصر السلبية. (إن زميلي في العمل أفضل مني بكثير) تضخيم فعل الآخرين) بينما لا أستطيع إنهاء أى عمل (التهوين من شأن الذات)
التهوين	الإقلال أو التغاضي عما بالموقف من إيجابيات (رغم أنني أعول أطفالي إلا أن ذلك لا يعنى أنني أفعل شيئاً ذا قيمة)
التوجه الانتقائي	اتجاه الفرد نحو الأحداث السلبية السابقة (فشلي السابق هو السبب الحقيقي في فشلي الحالي)

فالشخص العاجز قد يعزف عن التقدم لعمل جديد مناسب، لأنه تم رفضه وعدم قبوله في عمل سابق لأسباب لا علاقة لها بإمكانياته وقدراته وبما يتطلبه العمل الجديد (تجريد انتقائي) والتلميذ الذي يشعر بالعجز قد يعزف عن مواصلة الدراسة بسبب فشله في عمل علاقة اجتماعية لأسباب لا علاقة لها بقدراته وجهده وبما يتطلبه العمل المدرسي.

وقد يلجأ التلميذ إلى تعميم نتائج تفكيره المشوه، فقد يعمم مثلاً مقولة (أنا فشلت في الاختبار) إلى مقولة (أنا عادة ما أفشل أو لا أمتلك القدرة على النجاح) فالتلميذ الذي يشعر بالعجز يعود إلى المنزل بعد انتهاء اليوم الدراسي، ولا يتذكر من الأحداث إلا أن صديقه تجاهله ومعلمه نظر إليه باشمئزاز، ولم يستطع الإجابة على سؤال المعلم في الفصل لنقص في قدرته وعيب في ذاته، ولهذا يرى نفسه تافهاً غير جدير بالتقدير ونسى أنه التقى بأصدقاء آخرين ممن أظهروا له الود والاحترام وأنه استطاع الإجابة على معلم آخر في الفصل. وبالتالي يميل هذا التلميذ إلى تهويل عيوبه وتهوين مزاياه، وأن الخطأ البسيط لديه يصبح كارثة، والفشل في أحد الأمور البسيطة يصبح شيئاً (ضخماً).

وقد يرتبط التهويل بالتعميم الزائد Over Generalization الذي يعد أسلوباً يميز ذوي العجز، ويتضمن أن الفرد غالباً ما يعمم الخبرات الجزئية المرتبطة بالذات

تعميمًا سلبيًا، فتوجيه نقد غير مقصود له يعنى عنده أنه إنسان فاشل لا يحسن التفكير وفشله فى تحقيق هدف ولو جزئى قد يعنى لديه (أنه عاجز عن تحقيق آماله فى الحياة) وبعد صديق أو رفيق عنه قد يعنى (بأنه بدأ يخسر كل أصدقائه، أو لا توجد صداقة حقيقية فى هذه الدنيا).

ويعتبر بينز Buns هذا التفكير من أكثر العوامل تحطيمًا للذات، وتتمثل خطورة هذا النوع من التفكير فى وضع الشخص نفسه موضع الخاسر، وتثبت ما كان يحمله من أفكار سلبية عن نفسه. أما إذا كانت الأمور طيبة، وهناك من الأحداث ما يمكن وصفها بالإيجابية، فهي لا تعدو عنده إلا أحداثًا بسيطة حصلت بالمصادفة، وليس لأسباب إيجابية فى شخصه، لا يستحقها وغير جدير بها، والثمن الذى يدفعه الشخص الذى يتبنى هذا النوع من التفكير ثمن باهظ بحق - وهو الخسارة الدائمة، فحواها العجز عن الاستمتاع بالأشياء الإيجابية فى الحياة وتذوقها إيجابيًا.

٣- الاعتمادية

ويقصد بها اعتقاد الفرد فى الاعتماد النفسى على شخص آخر - بشكل ملح - ليجد التشجيع والعطف أو الإرشاد حين يمر بمشكلة، وضرورة أن يتألم الآخرون لحاله حين يمر بأزمة أو مشكلة .. فالفرد الذى يتعلم العجز يدرك أن جهوده لا قيمة لها فى تحقيق النتيجة، ويدرك أن المجتمع غير عادل فى تقويم الجهود، ويعتقد أن قوته تأتى بمصاحبة الأقوياء وأن أى نتيجة يرغب فى تحقيقها تأتى من اعتماده على الكبار، وبالتالي يركن إلى الحظ والواسطة. وتعظيم أهمية العوامل الخارجية كوسائل فعالة فى تحقيق الغايات والأهداف.

فالاعتمادية فكرة لاعقلانية حيث لا يوجد ما يدعو إلى المبالغة فى الاعتماد على الآخرين، حيث تؤدى إلى نقص الاستقلالية، وتدنى الإحساس بالذات وعدم القدرة على تحمل المسؤولية حيث يكون الفرد تابعاً لمن يعتمد عليهم، والشخص العقلانى يعتمد على ذاته ويكافح فى سبيل الوصول إلى أهدافه ويشعر بالقدرة والكفاءة، وفى نفس الوقت لا يرفض المساعدة من الآخرين، وعندما يفشل لا يشعر أن ذلك شيئاً مدمراً (Ellis, 1994).

وفى هذا الخصوص قد ينتاب الطفل الاعتمادى أفكاراً محرفة من قبيل أنه يخاف فقدان الحب لو سلك سلوكاً لا يرضاه الكبار، وفى نفس الوقت يفضل أن يكون أكثر انصياعاً وطاعة للرفاق خوفاً من فقدان المساندة والتأييد من هؤلاء الرفاق. فضلاً عن أن الطفل الاتكالى (الاعتمادى) يعمل جاهداً ليتعلم الأعمال المختلفة من أجل أن يحصل على مدح الكبار وحنانهم.

ومن ثم فإن تربية الاعتماد على الآخرين وكف الطفل على الدوام عن عمل ما يريد عمله، وأنه آله في يد الآخرين، ولا يعمل إلا بإشارتهم وأوامرهم ونواهيهم - يؤدي إلى ضعف إرادته وزوال استقلاله، وفي النهاية يكون رجلاً عاجزاً لا يستطيع الاعتماد على نفسه في القيام بأي عمل، ولا يتحمل ما يجب أن يحمله في الحياة من تبعات، وإذا تربى على الاعتماد على غيره شعر بالعجز وتردد في الحكم واحتاج دوماً إلى من يقوده، ويمنحه الرأي، ولا يستطيع تصديق أن رأيه سديداً ومقوماته إيجابية، ومعطياته الشخصية تستطيع التأثير في الأمور والآخرين.

وهنا وضع وتكان فروقاً سيكولوجية بين الشخص الاعتمادى والشخص الاستقلالي: فالأول: يعتمد على السياق البيئي المدرك أو الموجود بمعنى أنه يعتمد على البيئة التي يعيش فيها في اتخاذ القرارات الخاصة به، ويتصرف بما يمليه السياق البيئي الموجود فيه.. والثاني: يعتمد على مرجعية الذات في أفعاله بمعنى أنه يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات الخاصة به.

٤ - التفكير الثنائي (المزدوج)

أى النظر إلى الخبرات بثنائية في التفكير Dichotomous thinking إما بيضاء أو سوداء، صادقة أو خاطئة، حسنة أو سيئة، طيبة أو خبيثة، وتكرار كلمات مثل يتحتم، يتعين، ينبغي، يجب، من المفروض (webb, 1993:175) حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك الأشياء على أنها إما بيضاء أو سوداء، صادقة أو خاطئة، حسنة أو سيئة، دون أن يدركوا أن الشيء الواحد قد يبدو في ظاهر الأمر سيئاً، وربما تكون فيه أشياء إيجابية، أو قد يؤدي في المستقبل إلى نتائج إيجابية؛ فالتطرف عادة يرافقه مشاعر شديدة بالعجز عندما يتعرض الفرد لأي إحباط أو توتر مهما كان تافهاً. وتمثل عبارات المكتئبين وشكواهم بكلمات ومفاهيم وجمل تعكس شيوع هذه الخاصية مثل:

- لا أرى على الإطلاق فائدة لما أقوم به.
- حياتي لا يقبلها أى إنسان على وجه الأرض.
- حياتي تفتقد بالمرّة إلى عنصر الحب.
- الحياة إما نجاح فى كل شئ أو فشل فى كل شئ ولا شئ غير ذلك.
- إما أن أنجح نجاحاً مطلقاً أو أفشل فشلاً ذريعاً.

والأكثر من ذلك حقاً أن بعض الناس قد يقعون فى الاكتئاب نتيجة اعتناقهم لهذه القواعد، ويمرون فى ذلك بالمراحل الأتية: يستهلون أولاً بالحكم على أنفسهم بالفشل

فى تحقيق الهدف المتاح - الشهرة على سبيل المثال - ويتبعون ذلك بسلسلة من الاستتباطات " إذا لم أصبح مشهوراً أكون قد فشلت .. وقد فقدت الشئ الوحيد الذى يهم أى إنسان حقاً .. إننى فاشل .. ولا فائدة من الاستمرار .. ربما أبخع نفسي أيضاً وأستريح " حين يفحص المريض المقدمة الأولى يدرك أنه لم يلتفت إلى اشباعات أخرى فى الحياة غير الشهرة. ويدرك كيف ضيق حياته وحبس نفسه فى صندوق حين حصر سعادته فى حدود الشهرة. كذلك يفعل من يحصرون سعادتهم فى حدود الحب، فلا يرون هنا سوى أن يكون المرء محبوباً من شخص معين، إنهم يسلمون أنفسهم للتقلبات الشعورية والترجح بين السعادة والأسى وفقاً يرون أنفسهم ويقدررون نصيبهم من الحب أو من الهجر. وقد يستهدفون للاكتئاب أيضاً وينتهون اليه.

وفيما يلى قائمة ببعض الاتجاهات التى تعرض الناس للحزن الزائد أو الاكتئاب:

- لكى أكون سعيداً يتحتم أن أكون ناجحاً فى أى شئ أقوم به.
- لكى أكون سعيداً يتحتم أن أكون مقبولا (محبوباً، محط إعجاب) من كل الناس.
- إنه لشئ رائع أن أكون غنياً ذا شعبية ورواج، وشئ فظيع أن أكون مغموراً محدوداً.
- إذا ما ارتكبت خطأ فهذا يعنى أننى غشيم أخرق.
- إن قيمتي كشخص تتوقف على رأى الآخرين فى.
- يستحيل أن أعيش بلا حب. إذا لم تحبني زوجتي (حبيبتي - والدى) فأنا تافه لا قيمة لى.
- إذا اختلف معى شخص ما فى الرأى فهذا يعنى أنه لا يحبني.
- إذا لم أغتتم كل فرصة تسنح لى لكى أتقدم إلى الأمام أندم عليها فيما بعد.
- وإذا ما اعتنق شخص قاعدة " لكى أكون سعيداً يلزمنى أن أكون محبوباً من الجميع " فإنها تحمله على أن يحقق ذلك بقاعدة أخرى: " لابد أن أجعل الجميع يحبني " " لابد لأن " و " لابد ألا " لهذين الأمرين طبيعة استعبادية وهما يتفقان فى ملامح كثيرة مع مفهوم فرويد عن "الأنأ الأعلى" وفيما يلى بعض قواعد "لابد" الشائعة:
- لابد أن أكون فى قمة الكرم والبرقة والجلال والشجاعة والإيثار.
- لابد أن أكون المحب المثالي والصديق المثالي والمعلم والطالب والزوج المثالي.
- لابد أن أتحمل أية مصاعب بثبات ورباطة جأش.
- لابد أن أكون قادراً على إيجاد حل سريع لأى مشكلة.

- لا بد ألا أستاذ أو أتأذى، ولا بد أن أكون دائماً سعيداً صافياً.
- لا بد أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شئ قبل حدوثه.
- لا بد أن أكون دائماً طبيعياً تلقائياً، وأن أتحكم دائماً في مشاعري.
- لا بد أن أكون دائماً على أعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية.

وينبهننا اليس ودريدن (Ellis & Dryden, 1987) إلى وجود ثلاث معتقدات لاعقلانية تكسب الفرد العجز وهى :

- ١- يجب أن أكون قادراً على النجاح والفوز بتأييد الآخرين ودعمهم بدلاً من التأكيد على احترام الذات أو الحصول على التأييد لأهداف محددة - كالترقية فى العمل مثلاً. أو تقديم الدعم بدلاً من توقع الحب الدائم من الآخرين.
 - ٢- على الآخرين أن يعاملونني دائماً معاملة جيدة تتفق تماماً مع ما أرى فيه من معاملة، بدلاً من القول أن بعض الناس دائماً يتصرفون نحوى بطرق لا أرىها بسبب تقارب المصالح أو جهلهم بإمكانياتي، أو غبائهم.
 - ٣- يجب أن تكون الظروف من حولي مهيأة بحيث أحصل بسهولة على كل ما أريد ولا شيء أقل مما أريد، بدلاً من الفكرة أنه من غير الجيد أن تكون الأشياء كما لا نبتغى لها أن تكون، وإن علينا أن نحاول بكل جهدنا تغيير الظروف أو ضبطها بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حد ما، لكن إذا كان تغيير المواقف السيئة غير ممكن أو مستحيلاً فإنه من الأفضل للفرد أن يمهّد نفسه لقبول الأشياء وأن يتوقف عن تصويرها بأنها فظيعة أو كارثة (Ellis, 1994).
- وتقوم هذه الوجوبيات بدور محوري فى شعور الفرد بالعجز من خلال:

- ١- البشاعة: رؤية الأحداث على أنها أسوأ مما يمكن تحمله.
- ٢- عدم القدرة على التحكم: الشعور بالعجز فى وجه الصعوبات أو الفشل حيالها.
- ٣- اللوم الموجه للذات: اعتبار الشخص لنفسه وللآخرين أنه عديم القيمة أو النفع نتيجة للفشل.

ولعل من أهم مساوئ هذا النوع من التفكير ارتباطه بنزوع الفرد إلى الكمال المطلق، وتبنى الفرد فى النهاية وجهة نظر غير واقعية عن الذات، ومن ثم إدراكه عدم مجاراة الأحداث والتأثير فيها، الذى يؤدى إلى اليأس عندما يفشل الفرد فى النهاية إلى الوصول إلى الأهداف المستحيلة والغايات التى لا يمكن إدراكها.

وهنا تمضى هورنى (Horney, 1989) فى تحديد عد من الإنبغاءات التى تحكم حياة الشخص الذى حلت فيها الذات المثالية غير الواقعية محل الذات الواقعية فيقول "

ينبغي أن يكون فى قمة الأمانة ومراعاة الآخرين والعدل والكرامية والشجاعة والإيثار، ينبغي أن لا يرتبط بأي شئ أو نأى إنسان، وألا يبالى بأي شئ، والا يشعر بالتعرض للأذى، وينبغي دائماً أن يكون هادى البال، غير مضطرب، وينبغى عليه دائماً أن يستمتع بالحياة، وينبغي أن يكون فوق اللذة والمتعة، ينبغي أن يكون تلقائياً وأن يضبط مشاعره، وأن يعرف كل شئ ويفهمه ويستبصره، وأن يقدر على حل كل مشكلة خاصة به، أو بالآخرين على نحو سريع، وينبغي أن يواجه كل صعوبة خاصة به بمجرد رؤيته لها، وينبغي دائماً أن يكون قادراً على أن يجد عملاً.

ويرى عبدالستار إبراهيم (١٩٩٨) أن جزءاً من تعلم مشاعر العجز قد يتضاءل إذا ما أدرك أنه لا يوجد إنسان كامل تماماً فلا مجال للكمال المطلق، هذه حقيقة تنطبق على شخصياً وعليك وعلى العالم الخارجى أمعن النظر من حولك: هل أنت تجلس فى مكان كامل النظافة والنظام؟ أم هو درجات من هذا وذاك ومن غير الممكن أن يكون الشخص محبوباً تماماً وفى جميع الأوقات ومن جميع الأصدقاء، فالحب درجات ودرجة الحب والقبول تتذبذب بشدة، فضلاً عن أن منطوق هذه القواعد يجعل أى انخفاض فى درجة الحب بمثابة رفض ونبذ .. والحقيقة أنه لا توجد فى واقع الأمر مطلقات فى هذا العالم إلا فى أذهاننا، وكلما حاولنا أن نقيس كل شئ بمقاييس الكمال المطلق حكمنا على أنفسنا بالفشل وخيبة الأمل، وأنا عاجزون على التحكم فى أى شئ ولا نستطيع التأثير فى مجريات الأمور، وتزداد الهوة التنافر بين إدراكاتنا وواقعنا، ومن ثم إحساسنا العميق بالاكتئاب الدائم والاضطرابات الوجدانية.

٥- لوم الذات والتأثر بالنقد

مميز سيلجمان (1974: 1975) Seligman بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات إثر الفشل الذى يعتقد الفرد أنه مسئول عنه: لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه وآخر نحو شخصيته ككل، واللوم الموجه للشخص يعد عاملاً أكثر ثباتاً من اللوم الموجه للسلوك، لأن السلوك أمر يمكن تغييره فى نظر الإنسان، أما إذ أدرك الفرد بأن شخصيته هى سبب ما يتعرض له من فشل ومعاناة تولد لديه اعتقاداً ثابتاً بعدم فاعليته فى السيطرة على الأحداث فى المستقبل، وأن الفشل من نصيبه دائماً، ومن ثم يدرك أنه عاجز عن أى تحكم حالى ومستقبلي ومن ثم يستسلم ويستكين للأحداث.

ويقدم الفرحاتى السيد (٢٠٠٢، ١٩٩٧) عدداً من المعارف المشوهة التى تميز ذوى العجز المتعلم منها: عدم محاولة التلميذ مرات أخرى فى حالة فشله، وعدم

قدرته على التخلص من خبراته السابقة المؤلمة، ولجوءه إلى تجنب المشكلة بالانسحاب والهروب أو الاستسلام، ونقص الثقة في ذاته عند تعرضه لأي موقف ضاغط. لذلك نجد أن ذوى العجز يميلون أكثر من غيرهم إلى الاعتقاد بأن أفكارهم وتصرفاتهم وقدراتهم وسائر إمكاناتهم لا تساعد على النجاح بل تقودهم إلى الفشل. لذلك فهم أقل ثقة في هذه الأفكار والقدرات وفي أنفسهم وأقل تقديرًا لذواتهم عن غيرهم من الأفراد الذين يدركون قدرتهم على التحكم، وأن لوم الذات عن الفشل من شأنه أن يزيد من تعلم العجز ومن مشاعر عدم الكفاية والسيطرة بسبب انخفاض أو فقدان تقدير الذات.

أحياناً ما يقرأ أحد الطلبة في تعليق معلمه جفاء يفوق ما يقصده المعلم. إن بوسعه أن يسترد توازنه النفسي إذا كانت هذه المبالغات والتحريفات في التفاعل طفيفة عابرة. ولكن دعنا ننظر حالة طالب ذكى تحمله حساسيته الخاصة على أن يعتبر أى نقد يوجه إليه بمثابة تسفيه وانتقاص. إن تراكم النقد يجعله عرضة بشكل متزايد لأن يسمى كل ملاحظة أو اقتراح من معلمه تسفيهاً وانتقاصاً. فلو لم يتغير الحال بموقف إيجابي واضح من جانب المعلم فإنه ينتهي به إلى أن يحمل الأمر ما لا يحتمله. ويبدأ في تصور أى رسالة محايدة أو إيجابية بعض الشيء على إنها ازدراء. ثم يتوسع في التعميم ليشمل كل المعلمين فيرى أنهم جميعاً إنتقاديون وأنه غير بليد. ويتقدم بناء على هذه الأدلة ليخلص إلى نتيجة مفادها أنه متخلف تخلفاً تاماً لا شفاء منه ولا أمل فيه. ولنتصور هذا الطالب أيضاً عائداً إلى حجرته يجتر هذه الاتهامات والخطايا إلى حد أنه لا يبدو قادراً على التركيز في عمله. فيتدهور أدائه في الفصل. ويفسر هذا التدهور وهذا التشتت كدليل على تخلفه. إن أضفنا الآن هذا الكرب المحتوم -حزناً مثلاً ممتازاً بالقلق- فنحن أمام إرهاصات مرض نفسي إذ لو استمرت هذه الحالة أياماً عديدة أو أسابيع ستغدو حالة اكتئاب.

نستطيع الآن أن نحلل هذه الحالة وفق قائمة القواعد الخاصة بهذا الطالب: فهو يطبق في كل تفاعل مدرسي قواعد تتعلق بتقييمات المعلم " إنه يستخدم القواعد الآتية: " إن أى نقد من المعلم يعنى أنه يعتبرني غيباً"، "وحيث يعتبرني أحد الخبراء غيباً فأنا غيب"، "ومادمت غيباً فلن أصل إلى شيء " عندئذ يطبق على أدائه المتدن هذه الصفة: " إن عدم كفاءتي دليل على إني غيب " بل إن لديه قاعدة بشأن الكرب الناتج " مادمت حزينا فهذا يعنى أن حالي لن ينصلح " إنه كما نرى يطبق سلسلة من العمليات المنطقية كل نتيجة فيها تشكل مقدمة للنتيجة التالية.

٦- توقع الكوارث

انشغال الفرد وقلقه من احتمال حدوث مخاطر أو مصائب له ووضعه لأسوأ احتمالات ممكنة للأحداث (ممدوحة سلامة، ١٩٨٨).

ويرى بترسون وآخرون (Peterson, et al, 1995) أن توقع الكوارث لدى ذوى العجز يكمن فى التشاؤم، وميلهم إلى الاعتقاد بأن الأحداث السيئة تحدث لفترات زمنية طويلة، ويحدد هذا الاعتقاد أن أى شىء سيئ يحدث فى حياتهم يكون راجعاً إلى نقائص Fault فى ذاتهم وهى لا تستطيع التأثير فى الأمور، وأن العالم من حولهم غير عادل فى تقديره لجهوده وتقييمه لها، ومن ثم ينسحبون بسهولة عندما تواجههم مشكلات غير ممكنة الحل، فالتشاؤم لدى ذوى العجز المتعلم كامن لدى الفرد يؤدى إلى توقع سلبي للأحداث، ويجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، والفشل وخيبة الأمل، بيد أن المتشائم يدرك أن التحكم فى الأحداث خارج نطاق سيطرته، ويشعر أن ذاته غير قادرة على تغيير الظروف، ولا يستطيع تصديق أن ذاته يمكنها التحكم فى الأحداث أو تحقيق الإنجازات، ومن ثم يعاق عن الوصول إلى تنبؤ تحقيق الذات Self-Fulfilling Prophecy. ويؤدى ذلك إلى إدراك أن أى فعل يختاره الفرد لا يستطيع أن يؤثر فيما يحدث.

وأوضحت دراسات بترسون وزملائه (Peterson et al, 1982 Peterson, Seligman, 1984) وغيرها من الدراسات - فى مجملها - علاقة جوانب التشويه المعرفى بحدوث واستمرار العجز المتعلم كما يقاس بأساليب عزو العجز المتعلم، ووثق جانيلين (Ganellen, 1988) علاقة المعارف المشوهة بالعجز المتعلم كما يقاس بأساليب عزو العجز المتعلم. وأشار تينين (Tennen, 1982) إلى أن الطالب المشوه معرفياً يلوم ذاته عن النتائج السلبية فقط، ويرى النتائج الإيجابية أنها ناتجة عن الحظ والصدفة، واستعرض الدراسات الخاصة بالتوقعات المعرفية للعجز المتعلم وانتهى إلى أن أفضل علاج أو تعديل للعجز يمكن فى تغيير أو تعديل اعتقادات الفرد للأحداث والنتائج.

ويرى اليس (Ellis, 1994: 30) أن علم النفس العقلاني ينظر إلى الفرد على أن لديه القدرة على تحقيق الذات Self-Actualization، وعلى أن يصبح غير عاجزاً لديه القدرة على السيطرة وتغيير مصيره الشخصي والاجتماعي Social and Personal Destiny، واستخدام كل طاقاته وإمكاناته وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه، وفى الوقت ذاته من الممكن أن يصبح عاجزاً ومعتقداً فى عدم فعاليته الذاتية من خلال تمسكه بأفكار لاعقلانية مثل رغبته فى إنجاز وإتقان كل

شئ إلى حد الكمال، رغبته في أن ينال حب واستحسان كل الناس، وتعميمه لأحداث الماضي وجعلها أساسا لمستقبله، مما يؤدي إلى شعور غامر بالإحباط والعجز، وبالتالي تتضح رؤية العلاقة بين المعارف اللاعقلانية وتعلم العجز.

القضية الحادية عشر: العجز المتعلم والأداء الرياضي

أثبت سيلجمان وبترسون (Seligman & Peterson, 1986) أن العجز المتعلم يرتبط بالفشل الرياضي من دراسة أظهرت نتائجها أن بعض لاعبي كرة السلة يميلون إلى سلوكيات العجز المتعلم بعد حدوث أى خسارة، وهذا يعنى أن لعبهم كان رديئاً في ظل معارف العجز المتعلم الموجودة لديهم، وأثبت الباحثان أن الفرق الرياضية التى تتكرر فشلها في المقابلات الرياضية هي الأكثر تعرضاً للعجز الجماعي Group helplessness أى عجز الفريق ككل. ولاحظ الباحثون أن بعض اللاعبين الرياضيين يتجهون بقوة نحو إدراك العجز المتعلم والتشاؤم عندما يخسروا في أحد المقابلات الرياضية، ففي إحدى ألعاب الورق Celics شعر أعضاء الفريق بعجزهم نتيجة لخسائرهم المتكررة، وعددوا أسباب خسارتهم في أنهم كلاعبين تنقصهم الكفاءة والفعالية والجدارة على مجاراة أى خصم وأن فيهم بعض اللاعبين ليسوا على مستوى اللعبة، وتتسم معارفهم باللاعقلانية عند تفسير أى خسارة. ومن ناحية أخرى فسرت فرق أخرى فشلها في المقابلات الرياضية على أنه تشوهات معرفية وتوقعات سلبية لضعف أدائها، أى قبل دخولهم بعض المقابلات الرياضية يتوقعون أن هذه المقابلات فوق نطاق تحكمهم ولا يستطيعون التحكم في نتائجها، بالإضافة إلى أنهم يعتقدون أن أعضاء الفريق الخصم ذو تاريخ حافل بالانتصارات والشهرة، وتعمل هذه الانتصارات كمدعمات للقدرة والجهد تنمى لديهم دافع التحكم وتفسر هذه الأسباب كأسباب داخلية أى داخل أعضاء الفريق وهي مستمرة، وبالتالي يدركون عجزهم، وأنهم مهما حاولوا ومهما جدوا فإنهم لن يستطيعوا السيطرة على مجرى المباراة، والنتيجة حتماً ستكون الفشل (Peterson, et al, 1995) أى أن حصول أى فريق على نتيجة غير مرضية قد تؤدي إلى كفاءة في الأداء في المرات المقبلة وذلك لأسباب عديدة منها الإعداد الجيد للاعبين أو بسبب تكيف هيئة التدريب معهم أو جسارتهم وصلابتهم النفسية التى لا تتأثر بأى خسارة، وعلى العكس فقد يؤدي الحصول على نتيجة غير مرضية إلى شعور بالعجز المتعلم، لأن الخسارة تنشئ وتنمى لدى أعضاء الفريق شعوراً بالعجز، وينخفض أداء الفريق في أى مقابلة قادمة.

وهنا حصل ريست وآخرون (Reist et al, 1995) على بيانات من الإتحاد العالمي لكرة القدم لمدة ثلاث سنوات لفريق ما - دعمت فروض نظرية العجز المتعلم - وأظهر الباحثون أن الفريق الذي يهزم هزيمة قاسية يميل أداءه إلى الضعف في المقابلات القادمة لاسيما إذا كان يواجه خصماً صعباً عنيداً له شهرة واسعة وانتصارات عديدة. وانتهى الباحثون إلى تحليلات توضح أن شعور أى فريق بالعجز المتعلم فى أى مقابلة وتعميمها على المقابلات الأخرى يعتمد فى جزء كبير منه على مدى واقعية التفسيرات السببية لخسارتهم، وعلى توقعاتهم لقوة وكفاءة الخصم، ومدى تماسكهم وشعورهم بفعالية الجماعة Collective efficacy أى قوتهم وكفاءتهم كفريق وليس كأفراد فى تخطى أى صعوبة ومدى التماسك بينهم وتوجهاتهم لأهدافهم وصلابتهم وجسارتهم النفسية وانتمائهم لاسم الفريق (Reisel & Kopelman, 1995).

وبالتالى فإن خسارة أى فريق رياضى قد لا تؤدى إلى الشعور بالعجز المتعلم بسبب الصدى Rebound الذى تحدثه الخسارة، وتؤدى تحسن الأداء فى المقابلات القادمة، وقد يحدث ذلك بسبب الإعداد الجيد والعلاقات الطيبة بين هيئة التدريب واللاعبين وبين اللاعبين بعضهم البعض، وكذا تمتع اللاعبين بالأفكار العقلانية فى تفسيرهم للخسارة، وأن أى نجاح فى أى مقابلة قادمة لا يقترن بالخسارة السابقة أو الحالية وأن كل خسارة رهن لظروفها وما يحدث فيها (Mazur, 1998).

وفى هذا المنوال أظهرت نتائج ثلاث دراسات لريتى وآخرين (Rettew et al, 1990) أن أسلوب التفاؤل والتفسير العقلاني للخسارة والصلابة النفسية وتقدير الذات تؤثر على قدرة لاعب " البيسبول " على ضرب الكرة فى المواقف العصيبة، كما تتنبأ هذه المتغيرات بقدرة المصارع على العودة بعد أن يجد نفسه خاسراً فى الشوط الأول (المباراة من ثلاثة أشواط). وترتبط هذه المتغيرات بعدم تأثر لاعبي التنس بخسائرتهم السابقة، فإدراك اللاعبين لتحكمهم المدرك يجعلهم يبذلون جهداً عالياً فى مواقف المنافسات لأنهم يعتقدون أن تحقيق الفوز يعتمد على جهودهم وقدراتهم، ومدى التعاون بينهم، وميلهم وولائهم لناديهم، ولا يهمهم أى خسارة، أما اللاعبون ذوو النقص فى التحكم المدرك لا يبذلون جهداً مماثلاً لتوقعهم أن جهودهم سوف لا يكون لها أثر يذكر على النتائج، وهم سريعو الفشل، ويعتبرون أى خسارة بمثابة قياس حقيقي لمستواهم وجهودهم.

وأجرى زاش (Zach, 1997) دراسة تهدف إلى تفسير علاقة الدعم الاجتماعي المدرك واستراتيجيات المواجهة وكل من تكرارية الخسارة وقسوتها على العجز

المتعلم لدى المنتخبات الرياضية الإسرائيلية، وبيان الفروق بين ثلاثة ألعاب رياضية (كرة القدم، واليد، والسلة) على المتغيرات قيد الدراسة، وبعد تطبيق الباحث اختبارات واستنتاجاته بالأخصائي النفسي في الحصول على تكرار الخسارة ونوعها وقوتها، أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط تكرار الخسارة وقسوتها باستراتيجيات المواجهة بالتجنب والتي تركز على الانفعال وسلبية الدعم الاجتماعي، وزيادة الأحداث الرياضية الضاغطة، وهذه العوامل مجتمعة هي عوامل مكونة ومنبئة بالشعور بالعجز المتعلم، وضعف الفعالية الجماعية للفريق، كما وجد فروقاً بين الثلاثة منتخبات لصالح كرة القدم باعتبار أن هذه اللعبة كثيرة الشعبية وتستحوذ على فكر واهتمام الشعب، وانتهى الباحث إلى خطورة عدم وجود دعم اجتماعي وعدم وجود وسائل نفسية تحد من خطورة الأزمة والتخفيف من خطورتها، لأن ذلك يعمل على تعظيم اعتقاد الفريق في قوتهم كأفراد وكمجموعة، وأن أي خسارة لا تنبئ بأي عجز أو استكانة، أو سلبية.

ويذكر سيلجمان (Seligman,1998) من ملاحظاته ومقابلاته لحالة تتجنب الاشتراك في برامج التربية البدنية أن شعورها بالعجز، والذي يأتي من اعتقادات ثابتة لديها بأنها لا تستطيع تغيير قدراتها العقلية، ولا تستطيع مجاراة زميلاتها وتتقصصها الثقة بالنفس، وإن مظهرها البدني والصحي لا يساعدها على الدخول أو إتمام أي برنامج رياضي.

الفصل الثالث

سياقات العجز المتعلم وقضاياها الاجتماعية

الفصل الثالث

سياقات العجز المتعلم وقضاياها الاجتماعية

القضية الأولى: هوية المراهقين والعجز المتعلم

يرى كثير من المفكرين أن ثمة صعوبة في تعريف الهوية، وليس غريب أن يعلن جوتلوب Gottlob أن الهوية مفهوم لا يقبل التعريف، لأن كل تعريف هو هوية في حد ذاته، فالهوية مفهوم وجودي يتضمن خاصية سحرية تؤهله للظهور في مختلف المقولات المعرفية، ويتمتع بدرجة عالية من العمومية والتجريد تفوق مختلف المفاهيم الأخرى المشابهة والمقابلة له، وبالرغم من الغموض الذي يحيط بمفهوم الهوية فإن هذا المفهوم يتضمن معطيات فهم العالم، في ضوء كون الهوية منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية، تتصف بالتمايز والديمومية بما تجعل الشخص يتميز عما سواه، ويشعر بوحدته الذاتية، ومن ثم فإنها نظام من التصورات والمشاعر حول الذات، وإدراك متماسك بالذات يعتمد على قيم مستقرة، وعلى قناعة بأن أعمال المرء وقيمه علاقة متناسقة ومتكاملة. والهوية شعور كلي ومعرفة بما هو خطأ وما هو صواب (على وطفة، ٢٠٠٣).

والهوية بمفهوم "بياجيه" تؤكد على أهمية الوحدة والثبات. فعندما تبدأ عملية الاحتفاظ Conservatio فإن هذه العملية تبنى على أساس الهوية، إذ عندما يلاحظ الطفل ثبات الأشياء، فإنه يبنى على ذلك تصور استمرارية ذاته الخاصة من خلال السلوكيات التي يمارسها، ومن ثم فإن التغيرات في الهوية ممكنة، وقد تحدث عند تقديم الخبرات الجديدة للفرد، وعند تلقى تعزيز إيجابي عن ذاته، وعن ما يمتلكه من صفات إيجابية لها الغلبة في التأثير في الأمور، بالتدرج تترسب أفكار جديدة ومنطقية داخل عقل الفرد تساعد في تشكيل أنماط إيجابية من الهوية، وعلى هذا فالهوية وجود ووعي بالوجود، بما ينضوي على وعي بتمييزه عن الآخر، وخصوصيته في آن واحد (Sund, 1976).

وقد طور "إريكسون" هذا المفهوم وجعله مفهوماً محورياً في تصورات النفسانية عن هوية الأنا Ego Identity وعرفها بأنها: ذلك الشعور الذي يهيئ الفرد لإدراك ذاته كشئ له استمراريته. وبهذا يركز إريكسون على الهوية كاتجاه، أو إدراك لكنها في الحقيقة - على حد قول مارشيا - منظومة دينامية من صنع الذات، تتفاعل فيها الدوافع، والقدرات، والمعتقدات، وتاريخ الفرد (Marcia , 1980).

ويشير "إريكسون" إلى أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي يصارع فيها الفرد بين وضوح الهوية وغموضها، أى إلى الحس بالهوية الذاتية ونماء ثقته بذاته، والتي تعنى قدرة الفرد على الاحتفاظ بإحساس ذاتي داخلي للتواصل مع فهمه لمعنى ارتباطه بالآخرين، فالطفل الذى يتمثل بوالده لابد أن يسلك أنماطاً سلوكية يحبها من وجدانه، أو من ذاته بتلك الأنماط السلوكية التي يفهمها من سلوك والده، حيث يستجيب الفرد - عادة - وفقاً لما أدركه من سلوك الآخرين نحوه، بصرف النظر عن طبيعة السلوك فى ذاته.

ومرحلة المراهقة مرحلة الوجود الفعلي للشخص وبداية الوجود النفسي الحقيقي له، حيث يشعر المراهق خلالها بالكينونة والهوية المتفردة والأنا المتميز، ولديه رغبة فى أن يعبر عن نفسه ويعلن عن وجوده ككائن مستقل له رأيه ودوافعه واختياراته، وقدراته الخاصة فيما يخص العمل، أو المهنة، والقيم، والأيدولوجيات Ideology، وانتماءاته إلى أفكار وأنماط معينة من الناس (Penuel & Wertsch, 1995) وإذا فشل المراهق أو الشاب فى تحقيق معظم هذه الاختيارات، أو إذا شعر بأنه عاجز فى اختياراته وأفكاره وقراراته، وفى تحقيق هويته الشخصية أيضاً بسبب خبرات الطفولة السيئة أو الظروف الاجتماعية الصعبة قد يؤدي إلى ما يسميه إريكسون الإحساس بأزمة الهوية Identify crisis أى عجز الشاب عن اختيار مستقبله المهني أو عجزه عن مواصلة التعليم، وما قد يعانيه من صراعات العصر واكتساب إحساس عميق بالتفاهة، ونقص التنظيم الشخصي وعدم وضوح هدف محدد للحياة، وما يصاحب ذلك من أحاسيس العجز، وإدراك تدنى الصفات الإيجابية، ليكون الاغتراب.

وفى هذه المرحلة أيضاً يسأل المراهقون والشباب عن هويتهم ومن هم؟ وماذا يريدون تحقيقه فى الحياة؟ وكيف يحققون ذلك؟ ومن يفضلون من الناس الذين حولهم؟ وإلى أين يذهبون؟ وهل ما يعتقدون فيه يعد كافياً للتضحية من أجله؟ هل تشبه صفاتهم صفات الآخرين؟ وما الأشياء التي يتميزون بها عن الآخرين (التفرد)؟ وتساعد الإجابة عن هذه الأسئلة فى تحديد نوعية الحياة التي ينشدها الفرد والمكان الذي يفضل العيش فيه، وكيف يقضى أوقات فراغه، وهم فى هذا كله يعملون على إشباع حاجاتهم المختلفة من ناحية، وتحقيق ذاته من ناحية أخرى، شعارهم دائماً أنا موجود، وأستطيع تحقيق وجودي وإشباع حاجاتي. أما الذين يعجزون عن الإجابة يتخبطون فى حياتهم ويكونون عرضة لافتقاد القدرة وإدراك عدم جدوى تصرفاتهم.

ومن ناحية أخرى قد تتجسد استجابات العجز لدى المراهق عندما يشعر المراهق أن هويته لا تظهر، ولا تتشكل في ضوء معطيات الثقافة والمجتمع الذي يعيش فيه، حيث لا يساعده إطاره الثقافي والمجتمعي على تحقيق أهدافه، وقد لا يمثل له سياجاً واقعياً وموجهاً لسلوكياته الواقعية وطموحاته في المستقبل، ومن ثم تكون عوامل الإحباط أكثر من عوامل الإنجاز، الأمر الذي ينعكس بالسلب على إحساس الفرد بالهوية وفقدان الطمأنينة وإدراك الخوف من العالم، والميل إلى تفضيل عدم بذل الجهد، والركون إلى السلبية، والتخلي عن كل موقف إيجابي تجاه الواقع، والاكتفاء باتخاذ مواقف رد الفعل أو التطرف الزائد والضيق، ونقد كل ما هو قائم بدون تمييز.

وكثيراً ما نرى الشباب يتذرعون بأسباب تبدو خارجية عنهم، أو أنهم لا دخل لهم فيها، ومن هنا يكون القصور راجعاً إلى أنهم يميلون إلى الانطواء على أنفسهم، ويعلنون بصراحة بأنهم لم يعودوا يملكون من القدرة ما يستطيعون معه مواجهة الظروف الخارجية والتغلب عليها. وإذا سألنا الشباب ما معنى هذه الظروف، ومن الذي يستطيع أن يقدرها أو يحكم عليها، وأين الإرادة؟ وجدنا بعضهم يقول: إنني كنت أود أن أحضر في موعدى تماماً لولا المواصلات، وكنت أود أن أذاكر لولا انقطاع التيار الكهربائي.

فالشباب أو المراهق عليه إذن أن يتحلى بالإرادة التي تمكنه من أن يتغلب على الظروف، فليس أسهل على الإنسان من أن يستسلم للعجز بحجة أن الظروف التي يواجهها ظروف عصبية، هيات لأي قوة بشرية أن تتمكن من الوقوف في وجهها.

والغريب أننا قد نجد بعض الشباب يستسلمون للعجز تحت وطأة رفض المقاومة، أو أنهم يميلون إلى رفض الصراع الذي يمكن أن ينشأ بينه وبين مصدر الصعوبة أو منبع المشكلة، وبطبيعة الحال قد يكون هذا سبباً رئيساً في أن كثيراً من معارك الشباب النفسية والخلقية يخسرونها قبل دخولهم المعركة لأن عوامل الإحباط والعجز قد تمكنت منهم، وهيات نفوسهم تهيئة من شأنها أن تزعزع العزيمة وتضعف الإرادة، وتهيئ الشباب لتعلم العجز حتى عند مواجهة أقل المثيرات تأثيراً.

وفى هذا السياق يربط بول جودمان Boul Gudman بين أزمة الهوية وبين فقدان المراهق للقيمة الاجتماعية ويعبر عن ذلك صراحة في قوله: "إن أزمة الهوية ما هي إلا إحساس بالضيق في مجتمع لا يساعد المراهق في فهم ذاته، ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية، والمجتمع الحديث لا

يحرم الشاب من القدوة والمثل فحسب، وإنما يعطلهم عن القيام بدور له معنى فى الحياة، ومن ثم فإن العجز المتعلم يمكن إرجاعه بشكل أو بآخر إلى عدم أو تأخر تشكيل الهوية، حيث وجدت علاقة بين عدم وضوح الهوية وإدراك نقص التحكم والسلوك الجانح لاسيما تعاطى المخدرات (Newcomb & Harlow, 1986).

ومن منطلق أن الانحراف والإدمان قد يعبران عن أزمة هوية لكونهما مشكلة اجتماعية واقتصادية وسياسية، ولهما معنى أعمق من كونهما يرجعان إلى نزول المرأة للعمل مثلاً، وهو ما يؤدي إلى الاغتراب بين الشباب، واعتقادهم أن مستقبلهم مظلم إلى حد كبير، وعدم وضوح معايير الصواب والخطأ أمامهم، ويرون تعزيز صور الفساد والحراكات الاجتماعية المفاجئة، والضغط الاجتماعي، ويدركون أن العمل الجاد لن يوصلهم إلى النجاح؛ مما يشعرهم بالعجز وضالة السمات الإيجابية التي يتصفون بها، مما يمهد إلى الاغتراب، وبعض أعراض الاكتئاب مثل الحزن، والتشاؤم والشعور بالفشل والانسحاب الاجتماعي وعدم الرضا، وفي النهاية يكون الاتجاه إلى السلوك المضاد للمجتمع (أحمد عكاشة، ١٩٩٣)

وفى هذه الحالة تتجسد أزمة الهوية لدى المراهق فى ضوء تواجدهم على أرضية من الشك وعدم اليقين لكونها - من وجهة نظرهم - مكاناً غير آمن، وغير قادر على احتوائهم والإسهام فى تحقيق حاجاتهم، والاستفادة من إمكانياتهم، وتختل فيه معايير الصواب والخطأ ومحكات النجاح والفشل، وبالتالي لا بد من الانسحاب من هذا المكان، كما أن تماثل واستمرار هذه الصورة خلال مراحل عمرهم التالية - لاسيما مرحلة المراهقة - يدعم ويعمق لديهم شعوراً بعدم القيمة وضياح الاعتبار، وقد يكون ذلك دافعاً لهم للتعامل بأساليب غير واقعية قد يترتب عليها الفشل، ومن ثم استخلاص أحكام تتعلق بالعجز وعدم الكفاية، وهنا تنتشط أفكار ومعارف العجز وقلة الحيلة، وإدراك اختلال الهوية، ومثل هؤلاء تعوزهم الثقة والخبرة ويشعرون كأنهم خائفون مهشمون، لا يمتلكون العالم، ومعطيات تحديد السلوك المناسب الذى يترك أثراً طيباً لدى الآخرين ولدى أنفسهم، ويظهرون وكأنهم يبحثون عن معنى لهويتهم المختلفة، وعن معايير لحدود سلوكهم، وقد يتصرف بعضهم وكأنه يرغب فى معاقبة ذاته حيث يجد فى معاقبة ذاته طريقة للتعرف على محكات عادلة ومعايير صادقة للسلوك الأخلاقي.

وعليه تكون استجابة العجز بمثابة استجابة منطقية لعدم القدرة على تحمل أعباء الواقع واختلال معايير، وإدراك الفرد اختلال معايير الحكم على الأداء، وكذا عدم قدرته على التحكم فيما يجرى حوله من أمور أو مواجهة التغير أو الأحداث

بأساليب سلوكية توافقية تجعل الفرد يشعر بالفشل، وتكرار الشعور بالفشل يؤدي إلى اختلال تشكيل الهوية وتجنب مواجهة الواقع، بل والهرب منه، مما يؤدي إلى تزايد في اتجاه العجز وضمور القدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف، ليكون الاغتراب - وكما تشير هوايت (white, 1971) - أن المغترب يعاني الاكتئاب وتتأثره احساسات عميقة بالعجز، وإذا فقد الفرد الشعور بالهدف في حياته تصبح حياته فارغة لا معنى لها. وتجعلنا خبرة الشعور باللامعنى نميل إلى أن نشعر بإحساس عميق بالعجز، مما يؤدي إلى قلق مؤلم، وبخس ما في الذات من صفات إيجابية، وتعظيم ما بها من صفات سلبية.

والإنسان المغترب هو الإنسان الذي لا يحس بفاعليته ولا بأهميته ولا بوزنه في الحياة، وإنما يشعر بأن العالم (الطبيعة والآخرين بل والذات) - على عكس ذلك - غريب عنه : يوجد بعيداً عنه وفوقه حتى ولو كان من خلفه هو. فعلاقة الإنسان المغترب بالحياة الاجتماعية هي كعلاقة الإنسان البدائي بالصنم : يصنعه بيديه ثم يرفعه فوق نفسه ويتحول إلى مجرد عبد له لاتخرج علاقته عن عبادته. وبقدر ما يتفانى الإنسان في عبادة الصنم - الذي قد يكون الدولة، أو الأسرة أو أية مؤسسة اجتماعية أخرى - يزداد خضوعه له ويزداد احتقاره لنفسه أى تقليله من شأنها بل وتحقيره لها. وفي نشاطاته الاجتماعية المختلفة لا يحقق الإنسان المغترب ذاته وإنما يضيعها ولا يشعر بسعادة فيها وإنما يعاني من شقاء وتعاسة، ولا ينمي مهاراته وخبراته وإنما يفقدها ولا يحقق استعداداته وإمكاناته، وإنما يخسرهما. وهذا يؤدي إلى اضطراب الهوية.

وفى هذا الصدد وجدت هورنى Horney فى العجز التعبير عن نقص فهمه ماذا يكون فى الحقيقة؟ ونتيجة لافتقاره فهم هويته يحيا حياة من نسج نصوره، ويفتقد الاهتمام بالحياة، لأنها ليست ما يرغب فيه حقيقة، وليس فى وسعه أن يتخذ قراراته لأنه لا يعرف حقيقة ما يريد، ويعيش فى حالة يدرك من خلالها تدنى سماته الإيجابية وتعاضم ما يحمله من صفات سلبية، ومن ثم يدرك أن وجوده وحضوره وهمي لاسيما ما يمتلكه من سمات إيجابية تؤثر فى الأمور، وحينما تزداد حدة ما يشعر به الفرد من عجز، يزداد تهيئة للعزلة الاجتماعية Social Isolation، واختلال المعايير Formlessness، فضلا عن تعميق معطيات العجز لديه، وإدراك نقص التأثير فى الأمور، ومن ثم يقرر إريكسون أن قهر الإحساس بالعجز، وتعاضم إدراك القدرة على التحكم يستند إلى إحساس قوى بالهوية، وأن يسعى الإنسان ويجتهد إذا ما كان هناك هدف يسعى إلى تحقيقه، لاسيما توطيد إدراك وجود

معايير صادقة ومقبولة للحكم على النجاح والفشل، وهذا يدعم فكرة أن الإحساس بالهوية من شأنه أن يحصن الفرد ضد تعلم العجز والشعور بالاغتراب.

على سبيل المثال إن المراهق الذي يتعرض للنبذ في طفولته - على سبيل المثال - يشعر بالعجز في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، والعجز عند مواجهة عدوان الآخرين، فهو سريع الاستسلام، ينطوي على ذاته، يشعر بالوحدة، وعدم الراحة فسي التعامل مع الآخرين، ويعجز عن التعبير عن حقوقه .. والبيئة التي تحاول كف رغبة المراهق في اكتشاف نفسه، وتجريب أي طرق بديلة لإشباع رغباته، أو السخرية منه عند محاولاته إثبات وجوده، كل ذلك من شأنه يشكل صورة سالبة عن الذات، الأمر الذي يجعله - غالباً - يتعثر في حياته، ولا يستطيع اكتساب نسق قيمي ثابت، ويخفق في تنمية الشعور بقيمة الذات، أو هوية ثابتة (Kaplan, 1995).

وبالتالي فإن مشاعر الكفاية أو القدرة على التحكم قد تكتسب منذ بداية النمو في مرحلة أسماها أريكسون (اكتساب الكفاية مقابل الشعور بالنقص) فالفرد في هذه المرحلة يتوقع أن يتعلم المهارات الأساسية الخاصة بثقافته، وترتبط هذه المرحلة بزيادة قدرة التلميذ على تنظيم الذات، والتواصل مع أترابه وزملائه، ويكمن خطر هذه المرحلة في تكوين معارف ودوافع العجز حين يشك التلميذ في مهاراته، أو في مكانته لدى أقرانه، الأمر الذي يثبط من همته، ويستجيب للمؤثرات استجابات عاجزة، ناقصة الإرادة مختلة التفكير، لاسيما عندما يعرف أن الجنس الذي ينتمي إليه أو الطبقة الاجتماعية هي التي تحدد أهميته كشخص، وليس مهاراته أو ما يبذله من جهد، أو حتى ما يتمتع به من صفات إيجابية، والنتيجة هي العجز وإدراك نقص الكفاءة، والاستسلام للضغوط، ومن ناحية أخرى فإن الجانب الإيجابي لهذه المرحلة هو الاجتهاد، والذي يحتوى على مشاعر الكفاية الاجتماعية والإنجازية، أى ثقة التلميذ بأن له تأثيراً إيجابياً على عالمه الاجتماعي والإنجازي منتهياً بذلك - في الحالة الأخيرة - إلى اكتساب الكفاءة وتعلم الإرادة والتحكم في الأحداث وتوقع النجاح.

تعلم العجز وتصنيف مارشيا للهوية

قامت مارشيا Marcia (1988, Muuss) بدراسات منفردة أو مع آخرين أوضحت أن عدد مضطربي الهوية يتناقص تدريجياً بين المراهقين حتى نهاية مرحلة الشباب، إلا أن مارشيا في دراستها الأخيرة حاولت تصنيف الأفراد على

متغير آخر يتعلق بتشكيل الهوية وهو مرور الفرد بأزمة شخصية عانى فيها من البحث عن هويته وخرجت الباحثة بأربع فئات من الأفراد لها علاقة بشكل أو بآخر باكتساب وتعلم العجز هي :

(١) أفراد مروا بأزمة وانتهوا إلى تشكيل هوية واضحة

أطلق عليهم اسم منجزي الهوية Identity Achievers فهؤلاء الأفراد أحراراً - بصورة حقيقية - فى أن يفعلوا أو يؤديوا أى عمل من الأعمال يختارونه من بين احتمالات عديدة ذات اعتبارات بالنسبة لهم، وإنجاز الهوية هو المعنى الكامن وراء النجاح فى الحياة، وأن الأشخاص المنجزين لهويتهم أشخاص يتجاوزون مشاعر الخوف من الفشل، وعندما يمر بهم أى نوع من الأزمات يدركون أنهم يمتلكون التحكم فى نواصي الأمور والأزمات، وهى فترة أزمة يتبعها تطور الالتزامات أو المعتقدات التى يأخذها الفرد على نفسه كأن يتعهد بأيدولوجية معينة بعد أن يعيد تقييمها (Marcia & Toder, 1973) ويستطيعون التكيف أو معاشة الأزمة بأي طريقة تناسبهم، وينتهون بتكوين هوية ما، معتقدين أن لديهم قدرة على الإنجاز فى المواقف المقبلة، واختيارات واضحة يستطيعون تحقيقها.

وتعد مرحلة إنجاز الهوية المرحلة التى يتجه فيها الفرد نحو الاستقلال الحقيقي كرجل، ويدرك فيها صفاته الإيجابية كما هو الحال فى الأفكار والإيدولوجيات، واختيار المهنة، وهذا الإنجاز فى الهوية، أو ما يسمى بالتحرك تجاه حل الأزمة ذو أهمية كبيرة وأثر جدي، يؤدي بالتالى للوصول إلى حالة نفسية سوية.

ومنجزي الهوية هم الأفراد الذين مروا بخبرة توكيد الذات والاختيار ويسعون نحو الأهداف التى اختاروها بأنفسهم. وإنجاز الهوية يحدث إذا كان مستوى الالتزام لدى الفرد عالياً بعد وزن واختيار البدائل، والوصول إلى قرار يتخذه الفرد بنفسه، وهم الأفراد الأكثر تكاملاً وتعقيداً من الناحية المعرفية، ويبحثون عن الخبرات التى تزيد نموهم، وأكثر الهويات مرونة وأقلها جموداً عند مواجهة ضغوط التوافق، وهم أعلى مستويات نمو الأنا، فضلاً على تفوقها على جميع الهويات الأخرى فى قدرتها على علاقة الألفة والتواد، ونادراً ما يذهبون طلباً للعلاج النفسى، ويحتاجون فقط إلى الإرشاد القصير كونهم لا يمرون بأزمات نفسية تستدعى التدخل، أو قد يمرون بأزمات حقيقية إلا أنهم يتقنون فى قدرتهم واستجاباتهم على تجاوزها (Marcia, 1980).

وهذا يعزز أن البيئة الآمنة التى تشجع الفرد على التفاعل مع مختلف جوانبها المادية أو الاجتماعية تساعده على تنمية الإحساس الإيجابي بالمتابعة وبقيمة ما

يبدله من جهد والثقة في قدرته على القيام بما يوكل إليه من أعمال بإتقان وقدرته على تكوين علاقات مثمرة مع الآخرين، وهذا ما يصف الأفراد منجزي الهوية وعكس ذلك عندما يتعرض الفرد للفقر والإحباط والشعور بالعجز والحس بعدم فاعلية ما لديه من قدرات، وما يتمتع به من صفات إيجابية، وما يبدله من جهد، حيث غالبا ما تنتابه مشاعر الدونية وعدم القدرة على مواجهة أعباء الحياة.

(٢) أفراد لم يملوا بأزمة وانتهوا بتشكيل هوية

غالبا أخذوها جاهزة من المحيطين بهم حيث رهنوا هويتهم للآخرين Foreclosure فهم يتصفون بالتعهد غير الناضج للأهداف، ويعظمون الأفكار والأهداف والقيم والآراء التي يقترحها أشخاص آخرون عادة ما يكون والديهم أو معلمهم بدون أن يكون للشخص خيارات معينة مثل الخيارات الممكنة والخاصة بهم، وهؤلاء عرضة للعجز المتعلم، حيث يعتقدون أن هوياتهم مرتبطة بالآخرين الأقوياء.

وبهذا الشكل لم تفتح هويتهم ولم تستطع تجاوز ما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، ومن ثم فإن الشخص لا يستطيع أن يخرج عن إطار ما التزم به واكتسبه من قيم ومعايير داخل مجتمعه (الأسرة مثلاً)، الأمر الذي يجعله راهناً نفسه لما هو قائم، بيد أنه لا يخشى النجاح بل قد يحققه (محمد عيد، ٢٠٠٢)

ويذكر موس (Muss, 1988) أن راهني الهوية أفراد لديهم التزام بالأوضاع المهنية والأيدولوجية، لكن تلك الأوضاع اختارها لهم آباؤهم ولم يتخيروها لأنفسهم، أي أنهم يميلون إلى تقمص أيديولوجيات ومهنة والديهم، فعندما نسألهم عندما يكبرون ماذا يرغبون يجيبون We Want To Be Dentist وعندما نسألهم لماذا؟ يجيبون Because My Father Is A Dentist، فهؤلاء الأفراد قد قبلوا القيم الوالدية بدون سؤال أو اختيار بين البدائل. وهم بذلك يخضعون لقيم تسلطية ويميلون لأن يكونوا جامدين معرفياً، دوجماتيقيين، دفاعيين يسرفون في الحيل الدفاعية، ومن الصعب بالنسبة لهم أن يتغيروا، وبالنسبة للعلاقات بين الأفراد فهم يميلون إلى النمطية والتظاهر والذات المتصلبة وهم متعاونون وممثلون للعرف والتقاليد، ويتجنبون الصراع والتنافس، وهم أيضاً أكثر تأثراً بأحكام وآراء الآخرين ليس من خلال تقييماتهم الشخصية لهذه الأحكام والآراء، وهم أكثر تعرضاً لإدراك أزمة هوية في حياتهم فيما بعد لأنهم لا يعطون أهمية لذاتهم ولا لصفاتهم الإيجابية كعمليات أساسية لتحقيق هوية حقيقية واقعية، تستطيع اتخاذ القرار ووضع أيديولوجيات وتقديم أفكار، وأداء قابل للقياس والتحقيق.

بكلمات أخرى لا يرجع التحكم لذاتهم وإنما يرجع للآخرين، وهذا ما يسمى بالعجز الإبدالي Vicarious Helplessness وفيه نجد أن العجز المتعلم ظاهرة بيئية وأن الفرد لا يحتاج إلى المرور المباشر بأحداث غير قابلة للتحكم لكي يصبح عاجزاً ويدرك أنه لا يملك معطيات النجاح، بل يمكن أن يصل إلى حالة العجز من إدراك أو رؤية تأثير الحالة على الآخرين من حوله، وبعبارة أخرى يتعلم العجز من مشاهدة الآخرين الذين يعانون العجز، ويمثل هذا الاستنتاج ما بينته نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory بأن الفرد قد يتعلم بعض الاستجابات السلوكية من خلال عملية تقليد ما يسلكه الآخرون، أو رؤية آثارها على أفراد آخرين. وفي هذه الحالة توصف ظاهرة العجز المتعلم بأنها ظاهرة معدية Contagious ولها قابلية الاستمرار والانتشار (Brown & Inoye, 1978). وبناء عليه يمكن القول إن العجز المتعلم قد يحدث من خلال النماذج المباشرة، فالأفراد الأكثر انصياعاً والأسهل إقناعاً والأكثر قبولاً للمعلومات من الآخرين والأقل دافعية، والأضعف مقاومة للاكتئاب، وذوو الأداء الأكاديمي المنخفض، والأكثر عرضة للاضطراب النفسي، ومن لديهم نزوع أعلى للانتحار هم الأفراد الذين يرون أنفسهم مثل نماذج العجز مقارنة بالأفراد الذين يلاحظون نماذج النجاح أو يلاحظون نماذج تدرك الكفاءة والتحكم (Bandura, 1998).

وقد لا يقتصر مفهوم العجز الإبدالي على العجز في بيئة التعليم أو العمل، بل يتعدى ذلك إلى البيئة الخارجية. وفي هذا الصدد يمكن القول بأن التطور التقني في وسائل الاتصال وظاهرة ما يعرف بعلمنة التلفزيون Global Television أدى إلى تعريض ومعايشة الملايين من الناس لأحداث وقضايا خارج نطاق تحكمهم مقارنة بأي وقت آخر من التاريخ البشري لاعتبارات متعددة أهمها الرابط الإنساني بين شعوب العالم، بما يؤدي إلى تجاوز الآثار السلبية للكوارث حدود الدول التي تحدث فيها إلى بقية الشعوب في الكرة الأرضية، وكما أن الصراع على الثروات ورغبة الدول الكبيرة في الهيمنة على الدول الصغيرة يسهم في إذكاء الشعور بالعجز بين مواطني دول عديدة في العالم المعاصر. فهناك عشرات الأمثلة لشعوب ودول تعيش في حالة من الخوف والقلق بسبب دافع السيطرة والهيمنة لبعض الدول والتي تستمد بعض جذورها من الطبيعة العدوانية للنفس البشرية (على عسكر، ٢٠٠٣).

في هذه الحالة ينزع الشخص العادي غالباً إلى العجز عن القيام بأي عمل يؤثر تأثيراً حقيقياً على البيئة التي يعيش فيها خاصة في ظل تعدد الحياة العصرية من حوله، حيث يرى في الأغلب والأعم أن هذه البيئة خاضعة لتأثير قوى خارجة

عن إرادته تتمثل في العلم والتكنولوجيا والصناعة والحكومة، ورغبات الهيمنة من دول على دول، والشيء الملفت للنظر أن هذا الشخص لا يعجز فقط عن القيام بعمل مؤثر في البيئة، بل إنه في معظم الأحوال يعجز عن أن يربط بين مشكلة بيئية يعاني منه، وبين الاعتبارات البيئية الأوسع نطاقاً.

(٣) أفراد مروا بأزمة ولكنهم لم يشكلوا بعد هوية واضحة

أطلق عليهم اسم معلمي الهوية Moratorium subjects ويتصفون بالقلق والتقدير المنخفض للذات والعلاقات السطحية مع الآخرين، وعمل وعود وتعهدات أعلى من إمكانياتهم الشخصية، وهؤلاء عرضة للعجز المؤقت، كونهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التحكم في الأزمة، ويفضلون تأجيل هويتهم - أي تأجيل تحكمهم في الأحداث - للحفاظ على تقديرهم لذواتهم، لأن تأجيل الهوية أهون عليهم من اعتقادهم في نقص القدرة على التحكم بعد مرورهم بالأزمة.

ويشير آدمز وآخرون (Adams et al, 1983) إلى أن معلمي الهوية يدركون وجود أزمة ويسعون نحو الالتزام، بينما محققو الهوية قد انتهوا منها، والفرد في حالة تعليق الهوية يمر بأزمة هوية ويكافح ليشكل التزاماً شخصياً مليئاً بالمعنى، والفرد الذي ينهمك في فترة تساؤل وفترة بحث يشخص على أنه في حالة تأجيل نفسي اجتماعي.

والسؤال المطروح هل يكثر الاضطراب بين شباب هذه الأيام؟ حيث نلاحظ أن شباب اليوم يعيش في عالم متغير يسير بخطى سريعة تتسم بالضغوط الاجتماعية التي تدفعهم للنمو سريعاً، وهم مضغوط عليهم من أجل التكيف مع النماذج الأسرية المتغيرة والإنجاز الأكاديمي في أعمار مبكرة، والمشاركة والمنافسة في الألعاب الرياضية، والمهارات الخاصة، فضلاً عن الضغوط الواقعة عليهم لمواجهة معلومات الراشدين في وسائل الإعلام، وتعدد وتنوع الاختيارات، وتناقل الأنباء التي يبالغ فيها أحياناً فتهدد الشعور بالأمان، وتداخل الثقافات وتناقضها أحياناً بما يضع الشباب أمام تناقضات وتغيرات عديدة قد تعوق اختياراتهم، زد على ذلك النظرة المتشائمة للمستقبل والتي لاتحمل من الطموح ما يكفي لدفعهم إلى الأمام، والتي تتخطى الاعتمادية على الراشدين، لاسيما ما يتعلق بالجوانب المادية، وارتفاع تكاليف المعيشة، وما يعانيه الشباب والمراهقين من أزمات.

ومن ثم فإن العجز ظاهرة بشرية تعترى الإنسان عندما يتعرض لمأزق لإرجاء في الخلاص منه، ولكن هذا العجز موقوت على اعتبار أنه يمثل جواً خانقاً،

لا تستطيع النفس البشرية فى نطاقه أن تتنفس، ولولم يكن (الأمل) هو الجو الروحى الذى تحيا فى كنفه النفس الإنسانية لاختنق البشر جميعاً منذ زمن بعيد.

وإذا كان الإنسان من اليسير عليه أن يستجيب للعجز من منطلق أنه من المستحيل أن تحل المشكلة، أو أنه لا أمل فى تغيير نفوس البشر والإصلاح من شأنهم، فإن مثل هذا العجز فى صميمه قضاء مبرم على وجود الإنسان بأسره.

والمراهقون فى قوتهم وتصميمهم وطاقاتهم دليل "ساطع" على أنهم ما يزالون يأملون فى أن يكون مستقبلهم خيراً من ماضيهم وحاضرهم، فإذا كانت خبرة العجز وما يصاحبها من إحباطات تقف حزر عثر أمامهم، وهى دليل قوى على اقتران شعورهم بالعسر والضيق والشدة، فإن خبرة الأمل دليل قوى أيضاً على ارتباط قدراتهم وطاقاتهم بالثقة والرجاء والإيمان، فالأمل خبرة معاشة بالنسبة للشباب إذا ما وجهوا التوجيه السليم، فإن هذا التوجيه سوف يجعلهم يتجهون بأبصارهم نحو الأمام، وأن جهودهم سوف تعباً من أجل تجاوز الحاضر، فلا حياة للشباب إلا بالأمل، ومع الأمل وفى الأمل.

والشباب عندما يعجزون عن المعيشة فى الحياة التى تمكنهم من تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الحقيقية فإن طريق السعادة أمامهم يصبح صعب المنال فيتملكهم القلق وتضطرب هويتهم وتسيطر على حياتهم الأزمات كونهم غير معتادين على تقديم الحلول وكيفية اتخاذ القرار. معنى هذا أن الذين يمتازون بقدر مرتفع من الصحة النفسية غالباً ما تزداد قدرتهم على الإبداع والبناء والسعي والنشاط نحو حياة أكثر إشباعاً، وغالباً ما تزداد قدرتهم على مواجهة إدراكات تعلم العجز ونقص القدرة على التحكم.

وبالتالى فإن تكوين ونمو الهوية السلبية مناسباً لمأزقنا المجتمعي المعاصر من خلال إحساس الشباب بأن أنفسهم خارج الحدود الاجتماعية الخاصة بكبارهم بدلاً من أن يجدوا أنفسهم داخل حوزة الكبار والمجتمع، ومن ثم يتهجون بهوية سلبية (وهى محاولات يائسة من جانبهم لاستعادة بعض السيطرة فى موقف تقل فيه العناصر التى تيسر الهوية الإيجابية) وإدراكاً منهم أن الهوية السلبية أفضل من اللاهوية، ويقارن "أريكسون" صراع الشباب والمراهقين من أجل الهوية بالأزمة التاريخية للزنوج الأمريكيين الذين اضطروا للالتجاء للقوة السوداء أو التظاهر اللاعنفي، أو اللجوء إلى الإسلام، أو كمتفرجين للتغلب على نقص الاستماع إليهم وعدم الأخذ بأرائهم، وبخس صفاتهم الإيجابية فى مجتمعهم الخاص وفى مجتمع بلادهم.

(٤) أفراد لم يمروا بأزمة ولكنهم لن يشكلوا بعد هوية واضحة

أطلق عليهم اسم مشتتي الهوية Identity Diffusion وهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة هوية، ويسعون بنشاط لاكتشافها، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم، وعادة ما يتصفون بالتقدير المنخفض للذات وسطحية العلاقات مع الآخرين، ويدركون أنهم لا يستطيعون معرفة من هم، وماذا يريدون؟ ويدركون أن جهودهم لا تتسم بالنجاح، ويتجنبون دائماً التفكير في استطاعتهم ومحاولاتهم الجادة للتحكم في الأمور، ويستسلمون لكل شيء وينسحبون بشكل متكرر، ويعتقدون أن المتحكم في قراراتهم وحياتهم الشخصية الأقدار والمصائر، ويحبون العزلة، وفي حالات كثيرة يميلون إلى شرب الكحوليات والعقاقير، والأكثر من ذلك أنهم شخصيات متصلبة دجماطقية متعصبة (woolfolk, 1998) فضلاً عن وصفهم بفقدان الثقة، والدونية والعجز وبأن الحياة لا تؤخذ بالمبادأة ولا تمض من خلال الثقة والاستقلالية وتحكمها الأقدار والمصائر.

واستخلص جونسون (Johnson, 1981) صورة لتشتت الهوية لدى الشباب من خلال بعض الاختبارات الشخصية، وتوصل من خلالها إلى أن خصائص هؤلاء الأفراد تبدو في أن لديهم خبرات سيئة عن أنفسهم، ويشعرون بالعجز نتيجة لعدم العناية بهم، ويشعرون بمفهوم ذات سالب، وبصيف عزو سلبي للنجاح والفشل وتدنى الإنجاز الدراسي والشعور بالاغتراب وعدم الأمان، ولديهم إحساس قليل من اعتبار الذات.

وقد يحدث تشتت الهوية في حالة وجود هدف معين والتزام واضح، فمشتتو الهوية هم المراهقون الذين ليس لديهم هدف مهني أو أيديولوجيا أو هم الأشخاص الذين لم يتشكل لديهم أي التزام ذي معنى ولا يحاولون تنمية هذا الالتزام بغض النظر عما إذا كانوا قد مروا بفترة اتخاذ قرار أو موقف متأزم كونهم يغيرون بسهولة آرائهم وأفكارهم حول ذاتهم، وحول ما يمتلكون من صفات إيجابية، فضلاً عن أنهم أكثر تأثراً vulnerable للتغذية المرتدة المرتبطة بذاتهم وهم في هذه الحالة يعظمون من النقد واللوم الموجه لهم، ويستنتجون منه أنهم لا يملكون القدرة على التأثير في المعطيات من حولهم، وعليه يخبرون تشتت الهوية وإدراك العجز في ذاتهم (Muss, 1988) فالنقد الزائد من قبل الراشدين والرفاق لاسيما نقد شخصياتهم بدلاً من نقد سلوكياتهم وتصرفاتهم يؤدي إلى حالة من تشتت الهوية، إذ يشعر الطفل بالشك في ذاته، ويتوقع أن يكون موقع نقد وفي هذه الحالة فإن أية

مواجهة أو كشف للذات قد تؤدي إلى شعور شديد بالقلق لاسيما عندما يعرف الأطفال بأنهم سوف يكونون موقع تقييم أو حكم بطريقة ما.

وعند المقارنة بين رتب الهوية الأربع نجد أن ذوى هوية الإنجاز يميلون إلى الأداء الجيد فى المهام والواجبات العقلية، ولن يعاقوا من وجود عقبات أو صعوبات، وهم أكثر ثقة بذواتهم فى تحقيق النتائج المرغوبة وأقل قلقاً، وكان لديهم قدرة أكبر نسبياً لإقامة علاقات شخصية تبادلية وثيقة مع الآخرين، إذا ما قورنوا بالمجموعات الثلاث الأخرى والذين عادة ما يضعون أهدافاً مرتفعة لأنفسهم وغير واقعية، ويميلون إلى القسوة والصرامة، وهم أقل فعالية فى إنجاز المهام والواجبات العقلية، وعادة ما يقدمون تقديراً لذواتهم مبالغاً فيه، والذي ينهار عند مجابهتهم التحديات، وبالتالي يصبحون متورطون فى علاقات مقولبة سطحية مع الآخرين، وعموماً فإن الطلبة الذين يتصفون بتعليق الهوية Moratorium مثلاً عادة ما يكونوا أكثر قلقاً، وأن الطلبة الذين يتسمون بانتشار الهوية قد يتشابهون إلى حد ما مع مجموعة الهوية المعوقة Foreclosure من خلال تقديرهم المنخفض لذواتهم، وسطحية علاقاتهم مع الآخرين (عادل الأشول، ١٩٩٦).

تشكيل الهوية والتحصين ضد العجز المتعلم

يشير سيلجمان (Seligman, 1975) إلى ارتباط مواجهة العجز المتعلم بتشكيل الهوية من خلال عدد من المتغيرات أهمها :

١- تزويد المراهق بأسس ونماذج مواجهة أزمة الهوية وتأصيل الإنجاز

حيث يساعد ذلك الفرد على أن يكون أكثر إنجازاً، مثل العلماء والقادة العظماء، أو حتى دعوة ضيوف شرف ليوضحوا للمراهقين كيف أنهم، ولماذا اختاروا مهنتهم؟ ويجب أن يكون الآباء مصادر جيدة لتعلم حل المشكلات، ومواجهة أزمة الهوية فيعلمون أبناءهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير بالاحتمالات المتعددة للحل. وبزيادة معرفة الأطفال والمراهقين للعلاقة بين السبب والنتيجة يمكن أن يتعلموا اختيار الأساليب التى تتمتع بأفضل إمكانات الحل الناجح. واقتراح كيفية خطوات الحل وكيفية تنفيذها، ويتعلمون كيف يخاطرون فى ضوء أفضل تفكير ممكن. إن عليك أن تعلم أطفالك بأن عدم النجاح أفضل بكثير من عدم المحاولة. لأن الفشل يمكن تحمله عندما يشعر الفرد بأنه قد بذل جهداً. وتتكون الثقة بالذات لدى الطفل عندما يدرك كيف يتعامل مع المشكلات ويحلها، فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات. ويجب أن يتعلم الطفل كيفية تحليل موقف التوتر

وتحديد ما ينبغي عمله حيث تتطلب بعض المواقف أسلوباً هادئاً وصبوراً وبعضها الآخر يتطلب سرعة في اتخاذ القرار وأحياناً استخدام أسلوب المحاولة والخطأ، وعلى الآباء أن يعلموا أبناءهم كيفية التمييز بين المواقف المختلفة، وكيفية القيام بالعمل المناسب لطبيعة الموقف. ولما كان الأطفال في جميع الأعمار يستمتعون بلعبة "ماذا لو" What if فإن توجيه الأسئلة لهم حول ما يمكن أن يفعلونه في ظروف مختلفة يعدّهم للتعامل مع مثل هذه الظروف بطريقة مناسبة. مثلاً "ماذا لو أن طالباً مشاكساً هدد بضربك بعد المدرسة؟" يعطى الأطفال إجابات مختلفة حول احتمالات العمل ثم يقوم الآباء بإضافة الاحتمالات التي لم يذكرها الأطفال: يمكن تجاهل الطالب المشاكس أو إخبار المدرس أو تجنب الموقف، أو التحدث بصراحة مع الطالب المشاكس أو مواجهته إلى غير ذلك. إن الإعداد للموقف هو أفضل مضاد للقلق، فأنت تعزز مشاعر الجدارة بمواجهتك المشكلات، وبمساعدة الأطفال على مواجهة مشكلاتهم لا تجنبها.

٢- الحوار هو السبيل الوحيد بين المراهق والكبار

وهنا يجب أن يكون حواراً عقلانياً وعلمياً بالدرجة الأولى، فضلاً عن كونه حواراً حائياً بعيداً عن الغلظة والقسوة والاتهامات، وأن تكون الشعارات والوعود والآمال التي نطلبها من المراهق قريبة من إمكاناته الشخصية، وإمكانات البيئة المحيطة، وتعتمد على التشجيع والقوة، حتى يتجنب الإحباط وخيبة الآمال والتردي في مهاوى الانحراف.

٣- أنشطة اجتماعية متكاملة ووسط بيئي مناسب

يعبرون فيها عن أنفسهم في حرية بما يشكل لديهم معارف عقلانية تشعرهم بقدرتهم على تشكيل بيئتهم والتحكم في مجريات الأمور، واتخاذ وصنع القرارات لاسيما القرارات التي تتعلق بأهدافهم وأعمالهم المدرسية والمهنية، ويدركون أن بمقدورهم التحكم فيها، وأن أي نتيجة تحدث لهم رهن لجهدهم. فالتلميذ في البيئة التربوية المناسبة يقوم بدور إيجابي وينظر إليه علي أنه يمر بديناميكية نمو وتطور، وقادر علي إحداث تأثيرات مناسبة في البيئة، واكتساب الاتجاهات النفسية والعقلية اللازمة لبناء أهداف وتوجهات شخصية، ومن ثم بناء خطة شخصية متكاملة.

٣- إعطاء إجابة محددة لسؤال محدد للمراهق

هناك بعض التعبيرات التي كثيراً ما نردها تلقائياً دون اهتمام بما تحويه من معانٍ، عندما نريد أن نجيب على أسئلة الأبناء، فحين يسأل المراهق (ما السبب؟) في

هذه الحالة تكون الإجابة لأننى أكبر منك، أو عندما أقول شيئاً عليك التنفيذ فى الحال دون مناقشة. ويعد إدراك المراهق للأسباب (كيف - لماذا - من) له أهمية كبيرة لمعرفة النتائج التلقائية التى يتوقعها منه والداه، فإذا أهمل الوالدان فى إعطاء وبيان هذه الأسباب فإنهما مخطئان، وعليهما إمضاء بعض الوقت لشرح هذه الأسباب والنتائج المترتبة عليها، فربما يستمع إليها الابن ويفهم ما يقصد منها، وربما لا يقتنع بما يقال، ولكن مهما يكن فإنه لابد أن يتكلم الوالدان وأن يبدى رأيهم ' فى أى موضوع ولعل ابنك يأتيك ويقول (شكراً يا أبى على نصيحتك القيمة).

٥- إعطاء الفرصة للمراهق لأن يصير ذا شخصية مميزة

فالأب يريد أن يحقق ابنه أحلامه هو كأب، وليس أحلام الابن، فكثير من الآباء غير راضين عن أبنائهم ولا يحترمون قدراتهم الخاصة، والأهم من ذلك أنهم يعطون الانطباع لأبنائهم بأنهم يتمنون أن يصير هؤلاء الأبناء أشخاصاً آخرين أكثر نجاحاً وتفوقاً وذلك من خلال تصرفاتهم فى المواقف المختلفة، وعلينا كمربين أن نحترم رغبات أبنائنا فإذا كان أى من الولد أو البنت يبدى اهتماماً بالعلوم أو الرياضة أو الإلكترونيات، فعلينا أن نحاول مشاركته فى هوايته، ونمنى معلوماتنا فى هذا المجال بأن نشترك لهم مثلاً فى مجالات تخصصه أو نشترى كتباً متخصصة فى هذا الموضوع، أو نعمل مشروعاً سوياً نتعلم فيه معاً شيئاً جديداً، وعلينا إعطائهم الفرصة لتعلم منهم شيئاً جديداً، وهذا يترك أثراً عظيماً فى نفسية وشعور الأبناء.

فسمة إعطاء التميز فى الشخصية يعد من مجالات الإثراء النفسى، وذلك باحترام حق المراهق فى أن يكون له شخصية مستقلة أولاً ثم بإتاحة فرص ممارسة هذا التميز ممارسة لا فى الاتجاه السوي فحسب، بل فى الاتجاه الثرى ليكون تميزاً ناضجاً لا تميزاً فجاً تميزاً متسامياً لا تميزاً ثابتاً. والتميز الثرى الذى نريد أن نحققه لمراهقينا هو التميز والاستقلال الذى لا يتعالى من عجز ولا يعاند من خوف بل التميز المترن الرزين الذى يزن الأمور بحكمة، ويفاضل بنزاهة ويتصرف بمسئولية.

والتميز الثرى هو التميز القوى الذى يتحدد من خلال الذات دون انتظار لحدود توضع له من الخارج ويتحدد بذاته من القوى المتوالدة مما يحققه من توفيق وتفسير منطقي لضغوط السيطرة والتحكم من الخارج؛ مما يزيد من تميز واستقلال الذات وإعلانها. ومن الممكن أن ندرس أصول التميز والاستقلال باحترام وسط المراهق احتراماً حقيقياً، فيرسم الأحداث والمواقف ويخطط المناسبات ويجهز

الفرص والممارسات لكي يجرب هذا التميز ويحس بلذته على المستوى الشخصي والاجتماعي (سيد عثمان، ١٩٩٤).

٦- إعطاء المراهق الحق في أن يخطئ

ليس هناك إنسان معصوم من الخطأ، ووقوع الطفل في الخطأ شيء طبيعي، والمهم كيف نستفيد من أخطائنا حتى لا نقع فيها مرة أخرى؟ فالإحساس القوي بالهوية يعتمد على معرفة دقيقة بنقاط القوة والضعف عند الفرد، ومن ثم إدراك الواقع وتفسير الأخطاء تفسيرات منطقية تؤدي إلى فرص أفضل للنجاح، ومعرفة ووعي بما لديهم من صفات إيجابية بشكل واقعي وما لديهم من سلبيات قد يكونون غير راضين تماماً عنها، من العوامل الأساسية الدافعة للإنجاز وأساس التغيير في المستقبل.

٧- تقدير المشاكل وإعطاء الأمور حقها

لن يساعد النقد الدائم الموجه للمراهق على المدى البعيد في النجاح والتفوق الدائم، فيجب معرفة الأولويات وترتيبها حسب أهميتها ثم طلب تحقيقها من الطفل. وهناك كثير من المشكلات البسيطة التي لا يجب إعطاؤها انتباهاً أكثر مما تستحق. فإذا كانت مشكلة ترتيب الغرفة هم الوالدين ليلاً ونهاراً من المفيد أن ينبه الطفل بما هو مطلوب منه إنجازه بطريقة محددة مع تجنب أن يكون الكلام في هذا الموضوع كلما شاهدت فيه طفلك، وهنا لابد إدراك أنه من الطبيعي أن يتصرف المراهق بطريقة غير التي يتصرف بها الراشد.

٨- إظهار الرضا والقبول

يتم بناء الهوية على أساس الشعور بأن الفرد يلقي الرضا والقبول بالنسبة للآخرين، ومن الرعاية والمودة التي يحصل عليها من المهمين في حياته كوالديه ومعلميه، وكذلك الاهتمام والحب من الآخرين، وإن القدرة على إظهار الاهتمام واحدة من أهم سلوكيات المعلم، وتعد مشاعر الاهتمام لها أهميتها بشكل خاص في وقت الشدة ويمكن نقلها للتلاميذ عندما يكون لدى المعلم وقت للاستماع إليهم وتقديم التشجيع، والتعبير عن اهتمامه بأنشطتهم، وعرض المساعدة لهم. فمن الضروري أن تبقى هادئاً عندما يصرخ الأطفال أو يكونوا أو يفعلون وعليك أن تبدى تقبلاً لمشاعر القلق لديهم بعدم توجيه النقد لهم، وبدلاً من ذلك عليك أن توجد جواً من الأمن والتفاهل بحيث يشعر الطفل بأن ما يعاني منه أمر يمكن مواجهته، إن على الآباء والمعلمين أن يسعوا لإحاطة الطفل بجو آمن غير مهدد،

ويمكن إعطاؤه شعوراً بالطمأنينة باستخدام عبارات من النوع التالي " إنك مهم بالنسبة لي " إنني أحبك لذاتك وليس فقط لما تفعله " كثير من الناس يشعرون بالانزعاج إلا أنهم يتجاوزون " في بعض الأحيان يشعر الشخص بأن مشكلته مستعصية على الحل إلا أن مثل هذا الشعور ينتهي وتسير الأمور على نحو جيد " وعندما تقضى بعض الوقت مع الأطفال. وجه انتباها كافياً لهم ولا تعطيتهم شعوراً بأن ثمة أشياء أكثر أهمية كان ينبغي لك أن تكون منشغلاً في أدائها، اعمل على أن توصل للأطفال شعوراً بأن وجودك معهم هو أكثر أهمية ومتعة بالنسبة لك من عمل أى شيء آخر، وهذا هو أكثر طمأنينة لهم من الكلمات. وقد ينتابك شعور بأنك عاجز عن المساعدة، ولكن لا تقلل من أهمية مجرد وجودك بالنسبة لطفلك.

ومن ناحية أخرى كلما زاد اهتمام الآباء كلما تحسنت فكرة الأبناء عن أنفسهم فالطلبة الذين قرروا أن آبائهم يعرفون معظم أصدقائهم، ويحترمون صداقات أبنائهم قد زادت فكرتهم عن أنفسهم تحسناً، كذلك الأبناء الذين يتلقون استجابات دافعة من آبائهم والذين يسمعون عبارات التشجيع والتقدير من آبائهم جاءت فكرتهم عن أنفسهم أفضل من الأبناء الذين قرروا أن آبائهم كانوا غير مكترين أو كانوا دائماً ناقدين، كذلك وجد أن الآباء الديمقراطيون وغير المتساهلين كان لديهم تأثيراً إيجابياً على مفهوم الذات لدى الأبناء وكذلك وجد أن الآباء الصارمين وغير المتذبذبين في تعاملهم مع الأبناء ولكنها مصحوبة بالتشجيع قد أكدوا مفهوماً إيجابياً عن الذات لدى الأبناء.

فالطفل في حاجة ماسة للتشجيع على ما يقوم به من أعمال، فهذا يساعده على الابتكار والمثابرة والوصول لل غاية التي يصبو إليها، فإذا كان الأهل لا يهتمون بأي عمل يقوم به الطفل كرسـم صورة جميلة أو تلوينها أو بناء بيت بالمكعبات سيترك هذا أثراً سلبياً عند الطفل، وينتابه شعور بالنقص، كل هذا مرجعه عدم مبالاة الوالدين بإنجازاته، وبالتالي عندما يدخل هذا الطفل مرحلة المراهقة سيكون انطوائياً، لا يريد أن يراه أحد حتى لا يتعرض لانتقادات الآخرين..

وعلىنا أن لا نركز على السلبيات التي يصعب على الآباء التغاضي عنها وتعزز مفاهيم الذات السلبية، وهذا يحتاج منا تدريب أنفسنا على إدراك الإيجابيات، وإظهارها، وإظهار إعجابنا بها وتقديم الثناء للطفل عليها، علينا أن نتدرب على عبارات الثناء مثل (أنا فخور بك يا ولدي) هذه الكلمة لها تأثير محوري على المراهق يجب عليه أن يسمعها ليس فقط أن يشعر بها من خلال ممارسات والديه،

ويمكن أن نعطيه صفة أو نناديه بلقب حسن، مما سيترك أثراً فعالاً في نفسه يجعله يبذل ما في وسعه كي يفوز بحسن ظنك به، وهذا بعكس إذا ناديته باسم أو لقب غير مقبول مثل (الفاشل، الأناني) هنا سيقول لنفسه إذا كان هذا ما يظنه أبى في، فساكون عند ظنه بى.

وفى هذا الشأن يؤدى توقع الراشدين للكمال إلى ظهور خلل فى الهوية لدى كثير من الأطفال. ومع أن بعض الأطفال مرتفعي التحصيل يمكن أن يتجنبوا حالة القلق الناتجة عن عدم الوصول إلى مستوى توقعات الكبار نجد أن بعضهم الآخر يطور حالة من التوتر نتيجة عدم الوصول إلى مستوى التوقعات، ومشكلة خلل الهوية فى هذه الحالات تنتج عن كون المعايير مرتفعة، أو أن الكبار لا يبدوون راضين عن أى شيء.

٩- أن يكون الوالدان قدوة ومثل أعلى

نريد أن نرى أطفالنا يتصرفون بأحسن طريقة ولا نحب أن نراهم يخطئون، والإنسان فى فترة المراهقة لا يستطيع أن يتحمل النفاق والخداع، فإذا طلبنا منه شيئاً يفعل به ويجب أن نكون نحن أولاً قوة فى القيام بهذا العمل، فالثبات على مبدأ واحد شئ مهم جداً فى حياة المراهق. فإذا كان الوالدان يوقران أهلهم، ويحترمان رئيس العمل، ويحبان الوطن، ويطيعان أوامر الله، فسوف ينشأ أطفالهم بنفس الطريقة، فالثقة والاحترام تولد ثقة واحتراماً Respect Breeds Respect فبالرغم من أنه شئ مستحيل الحدوث فإن المراهق يتصور أن الأبوين يجب أن يكونا مثالين فى المنزل وفى خارجه، أمام الناس أو من ورائهم.

القضية الثانية: العجز المتعلم والنوع

يعد التعليم عنصراً جوهرياً ويشكل أساس أية عملية تريد إدخال العدل الاجتماعى، وتحريك كل الموارد الإنسانية التي تحتاجها المجتمعات من أجل الارتقاء والتطور، وهو إحدى الركائز الأساسية التي تضمن للإناث المساواة مع الذكور فى ممارسة حقوقهن ومسئولياتهن فى المجتمع، ويسهم فى تعلم وتغيير التفكير.

ويزداد الاعتقاد عبر المجتمعات والثقافات بأن الإناث أكثر تهيؤاً لتعلم العجز بسبب أنهن أقل ثقة فى قدراتهن على التعلم وإنجاز مهام جديدة، وأقل إرادة نحو التمثيل العلى لمواد وموضوعات جديدة، وأقل ثقة فى مستقبلهم فى الرياضيات

والتعامل مع الأعداد، وأقل تفاؤلاً في ذلك، وقد يستخفون بقدراتهن مقارنة بالذكور المتكافئين معهن في القدرة، وعندما ينجحن يستمرون في الشعور بالثقة المنخفضة، وعندما يدخلن الجامعة ينظرون إلى أن ثقتهم في قدرتهن لا ترتبط بقدراتهن الفعلية (Dweck, 2000) ويزداد شعور الإناث بالعجز المتعلم في ضوء أسباب عدة منها:

- ١- يزددن قلقاً حول فشلهن. وأقل قدرة من الاستفادة من فشلهن السابق، فضلاً عن انخفاض توقعاتهن للنجاح عندما يفشلن ويتكرر فشلهن.
- ٢- يهتمون أكثر بطلب استحسان الآخرين (أي يهتمن ما يقوله الآخرون عنهن) ويعطين اهتماماً أكبر لنتائج التوقعات الاجتماعية منهن.
- ٣- يعتقدن أكثر في أن جهدهن لا قيمة له في تحقيق النتائج، وبالتالي يستمرون في الفشل.
- ٤- أقل إدراكاً للإيجابيات التي في ذاتهم، ويعزون نجاحهن إلى الحظ.
- ٥- يطلقون على الخطأ فشلاً، ويختاروا الأشياء المألوفة وغير المطلوبة أحياناً بدلاً من المحاولة في أشياء جديدة.
- ٦- يقضين وقتاً طويلاً في تفسير لماذا فشلن بدلاً من العمل بجدية في المشكلة التي في أيديهن.
- ٧- يركزن على الأداء لا التعلم، على الأهداف قصيرة المدى لا الطويلة المدى.
- ٨- أكثر استخداماً لاستراتيجيات لوم الذات عندما يتعثرن في حل أي مشكلة وأكثر وقوعاً في وهن العزيمة وتنشيط الهمة.
- ٩- عندما يلاحظن أولى علامات الصعوبة الأكاديمية نجدهن أكثر عرضة لتجنب الصعوبات حتى في بدايتها، وهم أكثر خوفاً وشكاً في قدرتهن، وفي النهاية يتجنبن الدخول في مخاطر.
- ١٠- يعتقدن في العوامل الخارجية في حالة النجاح، وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل، ويعتمدن على المعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على المعايير الداخلية.
- ١١- أقل ثقة في قدرتهن على التعلم، ولديهن إرادة ضعيفة في تبني مناهج جديدة في التعلم.
- ١٢- أقل ثقة في أدائهن في المستقبل في الرياضيات (Dweck, 2000, Eccles, 1987، الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

لماذا العجز المتعلم لدى الإناث؟

تتعدد أسباب وأعراض العجز المتعلم لدى الإناث نذكر منها ما يلي:

١- إدراك الذكاء

تدرك الإناث على إنه وجود ثابت غير قابل للتعديل ومن ثم يستخفن بقدراتهن على التحكم ويعززون نجاحهن إلى عوامل خارجية مثل الحظ، ويعززون فشلهن إلى قدراتهن المنخفضة، ومن ثم يدركن أن قدرتهن لا تساعدن على تحقيق النجاح. وأن المثابرة استراتيجية غير ذات جدوى. على سبيل المثال عندما تؤدي الإناث جيداً في الرياضيات يعززون نجاحهن إلى الجهد عند مواجهتهن القدرة المنخفضة، ويرون أنه لا يوجد سبب للمثابرة في مهمة صعبة تكون خارج نطاق قدراتهن بسبب اعتقادهن في محدودية قدراتهن بالنسبة للرياضيات مثلاً، وعندما تؤدي الإناث أداءً سلبياً يعززون فشلهم إلى نقص القدرة وينتهون إلى أن زيادة الجهد والمثابرة ليس له جدوى ولا يوجد سبب لديهن للمثابرة في مهمة صعبة بالنسبة لهن.

ويرى باندورا (Bandura, 1998) أن فاعلية الذات (إحساس الفرد بقدرته على الأداء الجيد) ترتبط إيجابياً بالمثابرة، فالتلاميذ ذوي فاعلية الذات المرتفعة يتأثرون أثناء حل المشكلات، وهم أكثر احتمالاً لأن يصلوا إلى الحل الصحيح مقارنةً بذوي فاعلية الذات المنخفضة، وحقيقة وثقت الأبحاث العديدة علاقة فاعلية الذات إيجاباً بالذكاء المدرك، والأداء الجيد في الرياضيات (Pintrich, 2000).

٢- الإعاقة في الذات Self-Handicapping

والتي تعرف بأنها أي فعل أو اختيار للأداء يزيد من عزو الفشل إلى العوامل الخارجية (أو اختلاق الأعذار له) وعزو النجاح إلى العوامل الداخلية (المسؤولية الذاتية عن النجاح) بدلاً من الوقوع في خطر الفشل وتضمينات نقص القدرة، فالأفراد الذين لا يتقنون في نجاحهم في مهمة ما يعطون تفسيراً معيناً للفشل لا يعكس بالضرورة كفاءتهم، في حين أن الأفراد الذين يتقنون في نجاحهم في هذه المهمة يعتقدون أن قدراتهم المرتفعة أساس نجاحهم. فالإناث اللائي يدركن النقص في القدرة - سبب ثابت للفشل - لا يحاولن بذل مزيد من الجهد، لأنهن يعرفن مسبقاً أن استراتيجية الجهد في مثل هذه الحالات غير ذات جدوى، ويفضلن الاعتقاد في نقص قدراتهن بدلاً من المخاطرة غير المفيدة، ويخسن قيمة جهدهن ويتجنبن الاتصال مع أي مثيرات تساعدن على النجاح في المستقبل، وهنا يثبتن لأنفسهن نظرتهم السلبية لقدراتهن (Martin & Donald, 1983).

وفى هذا الصدد لكى نعرف كيفية عمل تلك الإستراتيجية، تخيل مثلاً أن هناك امرأة تتفاخر منذ شهور بأن لديها القدرة البارعة على إعداد البيتزا وفى حفلة عيد ميلادها دعت أصدقاءها لتناول العشاء معها. فطلبوا منها أن تكون البيتزا نصيب أكبر فى هذا العشاء، وفجأة يخطر ببالها أن مهاراتها فى خبز البيتزا لا تضاهى ما تفاخرت به طويلاً. فما المخرج من هذا المأزق، أحد الاحتمالات المتاحة لذلك هى إعاقة أو تعويق الذات، فقد ترتب بشكل متعمد عن نفاذ أحد المكونات المهمة لهذا الطعام. وتعد إستراتيجية إعاقة الذات بمثابة اقتراح لا يؤدى للخسارة، فانطباع الملاحظين لمهاراتها سيكون أكثر إيجابية مما قد يكون عليه الحال فى الظروف العادية بغض النظر عن نجاحها أو فشلها فى إعداد وجبة البيتزا، فإذا لم تكن بالمستوى المتوقع فستظل محتفظة بسمعتها كربة منزل رائعة لأن أصدقاءها سوف يلقون اللوم على سبب الكارثة الناتج عن غياب المكون المهم للطبخة، وليس على مهاراتها المتواضعة، أما إذا كانت الطبخة رائعة فستترك خبراتها فى إعداد البيتزا تأثيراً أشد على أخطائها، وفى هذه الحالة تستفيد المرأة من عزو إعاقة الذات على حساب تقليل احتمال الأداء الجيد، فقد اختارت فشلاً من المرجح أن يحدث بدلاً من عزو نتيجة فشل محتمل.

ويؤدى عزو الإناث لخبرة النجاح إلى أسباب خارجية، والفشل إلى أسباب ذاتية إلى تقليل فخرهن بنجاحهن وزيادة خزيهن عندما يستجبن للفشل والجدير بالذكر أن النجاح لا يعد قيمة ممتعة للتلاميذ الذين لا يعزونه إلى القدرة أو الجهد، ويعزونه إلى الحظ أو إلى تساهل المعلم Leniency حتى لو توقع هؤلاء التلاميذ النجاح فى المستقبل؛ لأن النجاح فى هذه الحالات غير حقيقي، لا يعتمد على سمات إيجابية فى الفرد، بل يعتمد على الحظ أو نقص مستوى صعوبة المهام، ومن ثم يخسرون الثقة فى ذاتهم وقدراتهم على إعادة النجاح مرة أخرى، وبالتالي تنخفض مآثرتهم ويتجهون إلى أن الإعاقة تكون فى الذات (Weiner , 1994).

٣- توقعات المعلمين Teacher Expectations

تعد توقعات المعلمين واختلاف تعاملهم بين الذكور والإناث عنصراً مسهماً فى تشكيل استجابات العجز، ويأتى عندما يتم إثابة الذكور عن قدرات يمتلكونها وتوجيه اللوم لهم عندما لا يبذلون جهداً كافياً، وعندما يركز المعلمون أكثر على الذكور ويعطون لهم مساعدات أكثر فى المجالات التى يقابلون فيها مشكلات ويطلبون منهم الإجابة عن الأسئلة التى تطرح عليهم فى الفصل مقارنة بالإناث، بالإضافة إلى إعطاء الإناث أسئلة أقل فى المستوى المعرفى لا تتيح لهن فرص

تطبيق المهارات الأساسية التي يفترض أنهم تعلمونها؛ مما يجعل كثيرات منهن يهملن بذل الجهد، ويتجهن إلى الإقلال من قيمة مواهبهن وعملهن.. وفي هذه الحالة يدركن أنهن يمتلكن معطيات العجز المتعلم.

وفي الشأن يؤدي التوقع المرتفع للذكور إلى أداء ودافعية مرتفعة، وإدراك عقلاني للأحداث، لأن الذكور هنا يحاولون أن يكون سلوكهم على مستوى توقع المعلمين منهم، ومن ثم يحاولون بجهد، أما التوقع المنخفض للإناث قد يشعرهن بنقص أو عدم جدوى جهودهن وأنهن خلقن لأمر معينة، وإذا فشلن يتحدثن أن هذا أمر طبيعي، ومن ثم فإن أسلوب تعامل المعلمين مع الإناث يكسبهم استراتيجية عزو الفشل إلى النقص في القدرة، ويجعلهن يدركن الذكاء على أنه وجود ثابت لا يتغير ببذل الجهد ويفترضن أن فشلهن في مهمة ما يرتبط بكون هذه المهمة صعبة عليهن، وأن ضعف أدائهن - عامل طبيعي - يرتبط بنقص قدراتهن، ويجعلهن ينظرن إلى المظاهر السلبية الموجودة في الذات، لذلك يجب أن يوقفن محاولاتهم وعليهن الدخول في محاولات ومهام ترتبط بجنسهن وصفاتهن الأنثوية، وعموماً يؤدي إدراك الإناث لثبات الذكاء إلى المظاهر التالية :

- ١- مستوى مرتفع من القلق أو تهيو نفسي Vulnerable مرتفع من خلاله تدرك الإناث أنهن لا يستطعن التحكم في النتائج؛ مما يؤدي إلى زيادة الإحباط وضعف الأداء عند مواجهة الصعوبات (Spencer & Steele, 1994) وتتنقص رغباتهن في المثابرة تدريجياً (Bandura, 1998).
- ٢- اعتقاد الإناث أنهن ليس لديهن إرادة وقدرة على التحكم، وهذا يجعلهن يتجهن إلى استراتيجيات الذات المعاقة.
- ٣- انخفاض التقدير العام للذات، والنظر إلى المظاهر السلبية في الذات.
- ٤- يفسرن التقييم السلبي من الآخرين تفسيراً يدهور معتقداتهن عن ذواتهن لاسيما معتقداتهن الخاصة بالنجاح، حيث عند أقل فشل يحدث لهن يتحول انتباه الإناث بسرعة من أسباب الفشل الخارجية كصعوبة المهمة إلى أسباب الفشل الداخلية كنقص القدرة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥). ومن ثم فإن الطريقة التي يفسر بها المعلمون تؤثر تأثيراً كبيراً، فالمعلمون يمكن أن يقدموا نماذج للأدوار المختلفة والإحساس بالتوجيه وتشجيع الذكور والإناث أو يستطيعوا أن يعظموهم أو يهملوهم ومن ثم يطيلون أمد القولية. وفي هذا الصدد أظهر كثير من الدراسات أن المعلمين ينظرون إلى الإناث على أنهم أقل ذكاء وأنهن سلبيات وتابعات ومختوم عليهن أن يحصلن على وظائف أقل أجراً من

الذكور. وفي بنجلاديش مثلاً لم يتوقع معظم المعلمين الذين أجريت مقابلات معهم أن تحصل بناتهم على وظيفة بعد إنهاء دراستهن فلا يمكن توقع عزل المعلمين أنفسهم بسهولة عن المعايير الثقافية والاجتماعية القوية في مجتمعهم (Mahlase, 1997).

وقد بحث " بينز ١٩٨٦ " هذه الظاهرة من خلال موقف تدريس تجريبي، حيث كلف ستين طالباً من خريجي المدارس الثانوية بالتدريس لستين طالباً في عمر خمس سنوات، ينتمون إلى طبقات اجتماعية متباينة، حيث تم توزيعهم عشوائياً، وفي ضوء تزويد هؤلاء الطلبة بتقارير توضح أن الطفل لديه استعداداً قوياً أو ضعيفاً للتعليم أوضحت النتائج أن الطلاب الذين سلموا تقارير تؤكد تميز الطفل قد قاموا بعرض عدد أكثر من الكلمات لهؤلاء الأطفال، وأن حصيلة ما تعلمه الأطفال من تلك الكلمات كان مرتفعاً، وكانت نسبة الزيادة في عدد الكلمات التي تعلمها الأطفال ذوي التوقعات العالية أعلى بنسبة ١٠٠% على أقرانهم الأقل توقعاً (شاكر قنديل، ٢٠٠٠).

أي أن ما اعتقده المعلم طبقاً لتقرير ثابت قدم له عن الطفل قد أثر على توقعاته من هذا الطفل، وانعكس ذلك في عدد الكلمات التي قدمها المعلم للطفل والتي بدورها قد أثرت في عدد الكلمات التي تعلمها الطفل، كما أن استجابة الطفل قد دعمت بدورها التوقع الأولي للمعلم عنه.

٤- نظرة المجتمع للإناث

نرى الإناث في مجتمعاتنا العربية يشعرون بتأثير نفوذ الآخرين على حياتهن ومستقبلهن، ويعتقدن أن ما يحدث في بيئتهن الخاصة يقرره أصحاب النفوذ أو السلطة كالآباء أو المعلمين، وأن أسلوب التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا لا يساعد الفتاة على الاستقلال ويظهر هذا في معظم سلوكهن وأنشطتهن، حيث يميل الوالدان إلى حمايتهن من الخطر ومكافئة تبعيتهن ونمطيتهن وحياتهن وعدم تشجيعهن على تكوين شخصيات مستقلة فيشجعن على المحافظة على أنوثتهن ولا يشجعن على الإنجاز المتميز ولا يكافأن على جهودهن، حيث تتلقى الأنثى منذ الطفولة رسالة مؤداها " لكي يتم قبورك وتقديرك ينبغي أن تكوني سلبية خاضعة حريصة على إرضاء الآخرين، وتفضيل الآخرين ومساعدتهم. والمجتمع بذلك يضع أهمية كبيرة على درجة نجاح أو فشل علاقاتها بالآخرين على أنها المصدر الأساسي لتقدير الذات، وبقدر تمتع الأسر والمجتمع بأيدولوجيات معينة تتيح التفوق الذكوري تستمر النساء في الحياة بعجز ناتج عن أيدولوجيات قائمة منها:

- على صعيد التقسيم الجنسي للعمل وترتيب الوظائف : نجد أن النساء في وضع متدنٍ (على مستوى الأعداد والمراكز والأهل) حيث تقوم الأيديولوجيات بالإخلال من المساواة بين الرجال والنساء من خلال الانتقاص من عمل النساء وبالأحرى من خلال تحويله إلى عمل غير مرئي وغير اقتصادي.

- على صعيد الجماعات الدينية : هناك بعض الوظائف المهمة المغلفة في وجه النساء، فلا يحق لهن الاحتفال بالقداس في الديانة الكاثوليكية، ولا يستطعن إلقاء خطبة الجمعة عند المسلمين.

- على مستوى ملكية الطفل : يعتبر الطفل ملكية خاصة للأب، ونجد في بعض الدول عدم قدرة الأم على السفر بوليدها وطفلها دون إذن مكتوب من الأب في حين يستطيع الأب الانتقال مع الطفل دون أخذ رأى أمه.

- على مستوى الهياكل الإدارية : على سبيل المثال نظام الضرائب على الدخل الذى يتقّل على دخول أرباب الأسر باعتبارهن غير متحملات للمسئولية، حيث إن هذه المسئوليات بحسب القواعد الاجتماعية يتحملها الأب، ويعضد هذا الإجراء مفهوم تبعية النساء للرجال فى إطار الزواج.

وفى هذا الشأن فإن كثيراً من الإناث يتم تنشئتهن بحيث يتكون لديهن عقد دونية inferiority complex، فعندما يذهبن إلى دور الحضانة تقرر الكثيرات منهن أن آبائهن أكثر ذكاء من أمهاتهن، وهذا يؤثر على شعورهن تجاه الجنسين، واتضح فى إحدى الدراسات أن الإناث أكثر من الذكور ميلا إلى الانتباه لمظهرهن والقلق عليه، وعندما تلتحق الإناث بالجامعة يظل معهن شعورهن بالدونية، حيث أجريت دراسة على طلبة وطالبات الجامعة طلب منهم تقدير توقعاتهم عن درجاتهم فى نهاية العام. أظهرت الطالبات تفاؤلا أقل مقارنة بالطلبة بالرغم من أن الطالبات حققن مستويات دراسية أفضل من الطلبة، فإنهم كان لديهم أملاً أقل فى المستقبل مقارنة بالطلبة، فضلا عن أن الطالبات يملن إلى أن يكن من ذوات مركز التحكم الخارجى، ويعتقدن أن أقدارهن تتقرر بالحظ أكثر مما يتقرر بقدراتهن وجهدهن. ومن هنا فإن ثمة عوامل تهيب الإناث فى نهاية المرحلة الثانوية لأن يشعرن أنهن عاجزات عن السيطرة على حياتهن المستقبلية. ومنها أن الآباء يكافئون بناتهم على طلب المساعدة، ويستجيبون سلباً حين تمارسن الأنشطة الرياضية، أى أن المجتمع يشجع البنين على أن ينجزوا ويناقشوا. ويشجع البنات على أن تيسرن الراحة للآخرين. حيث بينت دراسات أن البنات أكثر شغفاً من البنين فى الحصول على

رضى المعلم وموافقته. وأن البنين أكثر احتمالاً من البنات في العمل على نحو مستقل. أي أن البنين يشعرون بأنهم يسيطرون على مصائرهم في حين أن البنات يشعرن أنهن يعتمدن على الرجل الذي يتزوجنه إلى حد كبير.

وقد يشعرن أيضاً بأنهن غير قادرتين على المطالبة بحقوقهن - كاختيار الشريك مثلاً - حيث نرى الفتاة في كثير من العائلات ينتظرن رأي الأسرة في اتخاذ القرار في شأن الشاب المتقدم لخطبتها، فلا تستطيع الفتاة التعبير عن رأيها أو مشاعرهما باستقلالية. ومن الطبيعي أن يؤدي أسلوب التربية القائم على الحرمان من تقرير المصير إلى أن يصبح أكثر استجابة للإحباط بطريقة تكشف عن العجز. وتستمر التفرقة طول الحياة، حيث يتوقع من الذكر أن يكون أكثر استقلالية وموضوعية ونشاطاً وأقوى على التنافس، وأكثر مهارة في المهنة، ومغامراً قادراً على اتخاذ القرارات بسهولة، واثقاً بنفسه وطموحاً، ومستعداً لأن يقود دائماً. هذا في حين أن الثقافة تتوقع من الأنثى صفات الطاعة والسلبية والرق، والإحساس بمشاعر الآخرين والهدوء، فضلاً عن أن الأعمال الخاصة بالذكر مجالها خارج المنزل، أما الأنثى فمجال الأعمال الخاصة بها داخل المنزل.

التنشئة الفارقة بين الذكور والإناث

تعد تنشئة الإناث أكثر تهيؤاً لتعلم العجز وإدراك نقص تحكمهن في البيئة، عكس الذكور الذين ينشئون بقوة على اعتقاد أن استجاباتهم في الموقف تؤدي إلى اختلاف في نتيجة هذا الموقف، حيث يدركون أن المواقف التي يواجهونها يكون لها نتيجة إما مكافأة أو عقاب مقارنة بالإناث، ومن ثم تختلف الرسالة التي يوجهها الوالدان للإناث عن نفس الرسالة التي يوجهونها للذكور بداية من ميلادهم، حيث نجدهم أكثر نشاطاً من الناحية الجسمية مع الذكور، ويعطونهم مشكلات أكاديمية أكثر تعقيداً، وفرصاً أكثر لاكتشاف عالمهم البدني والعقلي، ويقبلون بل يعززون نجاح الذكور عندما يعزونه إلى القدرة الطبيعية Innate Ability وينظرون لبذل الإناث للجهد على أنه تعويضاً وبدلاً عن نقص قدرتهم الطبيعية، ويعطون لهن مهام سهلة لا تتحدى قدراتهن، وبالتالي لا تمدهن بفرص تطبيق مهاراتهم وإثبات ذاتهم. وبالتالي فإن الممارسات الوالدية تترك أثراً أكثر سلبية على الإناث لأنها تلحق ضرراً بأساليب العزو التي تستخدمها الإناث في تحليل النجاح والفشل، وتترك أثراً مشابهة على تقدير الذات وكفاءة الذات المدركة لديهن، بالإضافة إلى أنها تعيق الإناث عن التكيف الفعال في وجه الفشل. فمضمون الرسالة التي يوجهها

الوالدان لأبنائهم من الجنسين تؤثر عليهم، فمثلاً رسالة التحكم من الوالدين للأبناء قد تتشابه في الهدف، ولكنها قد تختلف اختلافاً واضحاً في الصيغة والمضمون والنبرة التي تنقل بها فقد توحى الرسائل التحكمية للفرد - حين يخطئ - بأنه يمتلك القدرة ليؤدي أداء أفضل، وقد توحى له بالمقابل بأنه يفتقد إلى الإمكانيات اللازمة، فتسد بذلك الطرق أمامه للمثابرة وتؤدي إدراكه الإيجابي لذاته مقارنة بالصيغة الأولى (Miller, 1987, Dweck, 2000).

وقد يصل أحياناً إلى مستوى الاضطهاد إذا لم يكن علنياً فهو خفي أو كامن وأن عدم الثقة في المرأة والشك المرير الذي تظهره الأمثال الشعبية كما في (آمن للحية ولا تأمن للمرأة)، (لا تأمن للمرأة إذا صلت ولا الشمس إذا ولت)، (اللي مالوش امرأة مالوش عدو). كما ينظر غالباً للمرأة في صورة المكسورة الجناح، الضعيفة، الملتوية، صورة التابع أو العبد الذي لا قوة له إلا بإرادة سيده، فالرجل هو الذي يضع القيمة الاجتماعية على المرأة ولا ينظر إليها المجتمع إلا من خلال زوجها.

وتاريخياً ظلت المرأة عبر عهود طويلة مضت محرومة من الإسهام في العمل والإنتاج. وانخفاض نسب مشاركتها في العمل. إلى جانب الإلحاح المستمر والمتكرر من وسائل الإعلام على إيجاد صورة للمرأة تبدو وكأن وظائفها الوحيدة في الحياة هي الإنجاب أو أداء الأعمال التقليدية في المنزل، فهي الزوجة الخادمة "أو الزوج ست البيت" وبالرغم من ذلك أيضاً لا تستطيع أن تحوز هذا اللقب (أي الزوجة) قبل أن تنجب أولادها وبخاصة ابنها الأكبر الذي يمثل إثبات لأنوثتها المشكوك فيها قبل أن تتجبه كما تصورها الأمثال في صورة الزوجة الذليلة التي لا تعصى أمراً للرجل.

من كل ما سبق نجد أن التنشئة الاجتماعية للبنات منذ ولادتها تركز على إشعارها بأنها ضئيلة الأهمية وفرد غير مرغوب فيه، لذا فإن البنات تلقى عناية واهتماماً أقل من إخوتها الذكور، وقد تقبل الإناث الاتجاهات الثقافية النمطية التي تصور الإناث أقل إنجازاً وسعيًا ونشاطاً وقدرة واستقلالية من الذكور، وبمجرد تكوين تلك الاتجاهات قد تستمد التوقعات المنخفضة للنجاح من خلال نظرة الأفراد لنجاحهن وفشلهن، فإذا كنت ترى النجاح قد تحقق نتيجة لقدراتك وجهودك ويمكنك السيطرة والتحكم في هذا النجاح، فإن هذا يضيف معنى لسعيك نحو تحقيق أهداف ذات قيمة. ومن ناحية أخرى افترض أنك تعزو النجاح للحظ وتخيل أيضاً أنك تنظر إلى حالات الفشل على أنها نتيجة لنقص قدراتك سيؤدي

هذا كله إلى أن تكون عرضة لمشاعر العجز وتثق في أن سعيك للإنجاز والتحكم لن يكتب له النجاح.

وتنتقل هذه الاتجاهات إلى الأفراد منذ الولادة بشكل لا شعوري بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من شخصياتهم وقناعاتهم. على سبيل المثال منذ الولادة يختار الأهل لكل جنس ألواناً محددة (الوردي للبنات، والأزرق للبنين) وألعاباً خاصة (الدمية وأدوات المطبخ للإناث والسيارة والقطار للبنين) ويتم التعامل مع سلوكيات كل منهما بطرق مغايرة، فيوجه الفتى أو الذكر ليكون شجاعاً قوياً لا يبكي وتوجه الفتاة لتكون سلبية مطيعة متقبلة ضعيفة. ومنذ السنوات الأولى من العمر تدعى الفتاة للمساعدة في الأعمال المنزلية، ويفسح المجال للذكر للعب مع رفاقه خارج المنزل .. وتستمر الاتجاهات نفسها في المدرسة، حيث من خلال محتويات بعض الكتب المدرسية، وسلوكيات المعلمين، فالمعلمون يتجاوبون أكثر مع الذكور وتساؤلاتهم، ويساعدونهم أكاديمياً أكثر من تجاوبهم مع الإناث. كما يعطى للذكور تغذية مرتدة متكررة على جودة أعمالهم وفرصاً كثيرة لإيجاد الإجابة الصحيحة، وتشجيع متكرر للمثابرة والاستمرار في حل المشكلة، ومن ناحية أخرى لدى الإناث قابلية لأن يعززن إجاباتهم غير الصحيحة لنقص القدرة، ولا يتم تشجيعهم للاستمرار في العمل الذي أخطأوا فيه في البداية (Brophy, 1986).

كما أن التغذية المرتدة بالنسبة للإناث غالباً ما تشجعهن على التركيز على السلوك غير الجيد أو نقص الجهد والوقت الذي ترتبط فيه التغذية المرتدة السلبية لدى الإناث بالاختلالات العقلية (Dweck & Leggett, 1988)، وهكذا يصبح معظم الأطفال منذ الخامسة من عمرهم (متعصبين جنسياً) ويصبحون مقتنعين بأن الصبيان أقوى، ويمكن أن يقوموا بالأعمال المهمة، بينما الإناث ضعيفات، وعليهن البقاء في المنزل (Clarck, 1988)، وبينت دراسات كثيرة أن الذكر يرفض في الصف الأول الابتدائي اللعب بأدوات الممرضة قائلاً (أنا صبي فلا أعب بأشياء كهذه) وترفض البنات اللعب ببعض الألعاب العلمية قائلة (أنا بنت ولا يفترض أن أتعامل مع هذه الأشياء) .. وهكذا تشعر الإناث بالصراع بين توقعات المجتمع وقدراتهن وطموحاتهن الشخصية فهن يشجعن على المحافظة على أنوثتهن، ولا يشجعن على الإنجاز المتميز، ثم لا يكافأن على جهودهن كما يكافأ الرجل؛ مما يجعل كثيرات منهن يهملن بذل الجهد ويدفعن إلى الإقلال من قيمة مواهبهن وعملهن.

ومن ناحية أخرى يعتبر تعليم الذكر بمثابة استثمار يتم تشجيعه طوال فترة دراسته والعمل فيما بعد في مهن مرموقة، إذ تعقد أسرته الآمال عليه فتدعمه

معنوياً، كما أن فشله في الدراسة يعتبر كارثة في المجتمعات الحديثة لارتباط نجاحه اجتماعياً أساساً بمستوى ونوعية وجودة التعليم، أما تعليم الإناث فيعتبر ثانوياً بل مقيداً، ولهذا نجد في الحياة اليومية أن شروط نجاح الإناث لا تجتمع، حيث إن الوظيفة المستقبلية للإناث محددة بكونها أمّاً وزوجة، فيتم توجيهها منذ البداية في اتجاه الأعمال المنزلية، فإلى جانب تعليمها يجب على الفتاة أن تتعلم عديداً من المهام التي يجب أن تقوم بها في المستقبل كما أن الفتى بمجرد أن يعود من المدرسة يمكنه اللعب أو الدراسة، في حين يكون لزاماً على الفتاة أن تقوم بالطهي والغسيل ومساعدة والدتها، ثم تقوم بالتحصيل الدراسي بعد انتهائها من كل هذه الواجبات المنزلية، كل ذلك يوضح نسبة النجاح المنخفضة للفتيات وكثرة التسرب من الدراسة. ونجد في بعض المجتمعات التي يتم فيها زواج الإناث في سن مبكرة رغبة الأسرة في إخراجهم من الدراسة بمجرد قدرتهم على الإنجاب حتى لا يتأثرن بما يتعلمونه في المدارس من أفكار خاصة مثل تأجيل الحمل أو الحد منه، وتوجد حالات أخرى يتم فيها إخراج الفتيات من المدرسة كي يقمن بالمساعدة في الأعمال المنزلية ورعاية من هم أصغر سناً لاسيما في حالات مرض الأم أو وفاتها. وفي هذا الشأن لا يعد نجاح الفتاة الدراسي غاية في حد ذاته، إذ أن الفتاة التي لا تنجح في الدراسة يمكنها في كل الأحوال أن تتزوج زواجاً جيداً، وهذا ليس الحال بالنسبة للفتى، حيث يتم تشجيعه على النجاح حتى يحسن من ظروف حياته، ويستطيع الاعتماد على ذاته، ويتم تربية الفتى في إطار من الاستقلالية في حين يتم تربية الفتاة في اتجاه أن تكون زوجاً صالحة للرجل.

من أجل هذا تعتقد عائلات كثيرة - في بلادنا العربية - خصوصاً أن تعليم الذكور أهم من تعليم الإناث وأكثر استثماراً، ويلاحظ أنهم يحاولون تأمين تعليم "جيد" ومناسب للذكور ويرسلونهم إلى أفضل "المدارس" المتاحة ويوجهونهم إلى أفضل "التخصصات" كلما أمكن، وإن تطلب ذلك منهن بعض التضحيات المادية، أما الإناث فإن لم تحرم من التعليم أصلاً في بعض البلاد والفتيات الاجتماعية، فإنه يكتفي بإحاقها بالمدرسة المجانية القريبة، ولا تشجع كثيراً على متابعة الدراسة العالية بحجة أن مصيرها المنزل في النهاية، وعندما تصر الأنثى على متابعة الدراسة فإنها توجه إلى الدراسة الأدبية والإنسانية بحجة أنها تتناسب أكثر مع طبيعتها ودورها. وهذا الوضع يفسح مجالاً أوسع للمرأة لتنمية قدراتها ومواهبها المختلفة على قدم المساواة مع الرجل، ويفسح لها مجالاً أوسع بالتالي للحصول على مؤهلات عالية مثله، ويجعل الرجل مؤهلاً بشكل أفضل لتسلك سلم الترقيات

... من جهة أخرى يعتقد البعض أن التعليم العالي للمرأة يعرقل الفرص أمامها نحو زواج ناجح حيث يعتقد كثير من الرجال أن المرأة المتعلمة قد تكون زوجة فاشلة (Hussain, 1984) بالإضافة إلى ذلك يعتبر أرباب العمل أن النساء غير ملائمت للعمل المنتج بسبب مسؤولياتهن العائلية واضطرابهن للتغيب.

وقد لا تثق الأنثى كثيرا في ذاتها حين لا تشعر بنفس التقدير الذي يمنح للرجل، وتتعدد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف مستوى التعليم وانخفاض النجاح والشعور بالعجز. فهناك مواقف تواجه الفتيات في مراحل التعليم كالزواج المبكر، والحمل غير المرغوب فيه، وخروج الإناث من الدراسة للمساعدة في الأعمال المنزلية، وتعد الإناث أولى ضحايا تكرار مرات الفشل والتسرب الدراسي، ففي كثير من الأحوال يتكرر عجز الإناث الدراسي لأنهن لم يتعلمن الثقة في أنفسهن، واكتشاف قدراتهن الحقيقية؛ مما يعضد فكرة أن الإناث أقل قدرة، وترسيخ مفهوم خدمة الأنثى للرجل باعتبارها تقوم بالأعمال المنزلية بشكل طبيعي (lange, 1994).

وفي هذا الشأن فإن الحديث عن الذكورة والأنوثة - وإن كان يحمل مضامين بيولوجية - إلا أنه في حقيقة الأمر ذو مفاهيم ثقافية على أساسها يتم تحديد الأدوار لأفراد المجتمع. فنحن من خلال الثقافة السائدة في المجتمع نبدأ بعملية توارث المفاهيم المرتبطة بالذكورة والأنوثة ونقوم بتدعيمها من خلال مختلف المؤسسات الاجتماعية. فالأنوثة في أغلب الثقافات الإنسانية تشكل مصدر الشر والمتعة في آن واحد. كما أننا دائماً ننظر لها ونقيمها من خلال اتجاه ونظرة الذكر للأنثى، بمعنى أن القيمة الاجتماعية التي تكتسبها المرأة تأتي من خلال إطار قيم الذكورة التي شكلت عبر العصور نسيج العلاقات الاجتماعية في المجتمع. ولو أخذنا على سبيل المثال اللغة التي تعد رمزا من رموز ثقافة المجتمع فإننا نجد حتى اللغة قد صيغت تعابيرها المختلفة على أساس التمايز وتفوق الذكر على الأنثى. فمثلاً نحن نسمي المرأة غير المتزوجة آنسة والمتزوجة سيدة، ولكن ليس هناك رديف للرجل المتزوج أو الأعزب.

وربما كان التقليل من الأنوثة في ثقافات الشرق أشد من غيرها، فنجد في ثقافة الصين التقليدية ينشأ الأطفال الإناث على طاعة الرجال سواء الأب أو الأخ أو الزوج. ولوجئنا إلى الثقافة العربية فإننا نجد أن الأنوثة شكلت مصدر الشر والقلق للمجتمع. وربما كان مصدر ذلك أن المجتمع صورها بالكائن الضعيف العاجز، فهي معرضة للسبى في حالة الحرب مما يترتب عليه تحطيم

شرف العائلة، وهذا يفسر لنا المحاولات العديدة التي يرويها لنا التاريخ العربى حول قضايا وأد البنات. فالأنثى كانت تشكل العار المنتظر الذى يهدد العائلة العربية.

والأمر يزداد حدة عندما نجد التراث الثقافى يتسم بحالة من الانقسام والتناقض، فبينما نجد تمجيداً للأنوثة المرتبطة بالأمومة فإننا فى الوقت نفسه نجد الأنوثة تصور من حيث ارتباطها بالدونية العقلية ومصدر من مصادر فساد الأمة.

ويصف لنا أحد الباحثين العرب علاقات الحب بقوله:

" إذن المرأة العربية مسلوقة وسط الجماعة، وحين تدعى إلى سلوك طبيعى كالسلوك الجنىسى. تجد نفسها شيئاً موصوفاً داخل البيت كوعاء ينتظر الامتلاء من الرجل، وتوصف بعدم القدرة على التحكم والضعف القاتل، فمن يقتل الآخر فى هذه الدراماة التاريخية العظيمة؟ يقول الرجل فى الثقافة العربية السلفية : المرأة إذا أحببتك آذنتك، وإذا أبغضتك خانستك. إذن ما العمل أمام هذا الطريق المسدود؟ (خليل أحمد، ١٩٨٢).

ويعد التمييز بين الجنسين من المعوقات التى تقف حجر عثرة فى طريق تنمية الفتيات لقدراتهن الكامنة، ذلك أنهن يشعرن أن النجاح والإنجاز المتميز يؤدى إلى رفضهن اجتماعياً من قبل الآخرين. وهكذا فعندما تحاول الفتيات إظهار قدراتهن ينظر إليهن على أنهن " مسترجلات " فاقدرات الأنوثة، يحاولن الانسحاب، وتفضيل عدم بذل الجهد بدلاً من بذل الجهد فى مواقف تؤدى إلى رفضهن اجتماعياً وثقافياً (Clarck, 1988) وليس من الأنوثة أن تحقق الإناث نجاحاً كاملاً وخصوصاً فى الأعمال والوظائف التى تعتبر من أعمال الرجال فقط، وليس من الأنوثة أيضاً أن تدخل الإناث فى مناقشات مع الرجال والعدوان عليهم.

وفى هذا الشأن وجدت إحدى الدراسات أن النساء المتخصصات فى الرياضيات أبلغن أن الرجال لا يحبون النساء الذكيات ونصحن بالالتحاق بمهن تقليدية وأنهن وجدن دعماً أقل وفرص عمل أقل ورواتب وفرص ترقى أقل مقارنة بزميلاتهن ذوى المؤهلات المماثلة أو حتى الأقل. ولذا تجد النساء أنفسهن مقيدات Bind إذ يضطرن دوماً إلى مواجهة مجتمع تقليدي يتشبث بالمحافظة على التمييزات القائمة على الجنس عكس ما يعيشه الرجل الذى يستطيع أن يمارس ثقافته بكل حرية، أو يؤدى أعماله كيفما يشاء، وسرعان ما تجد المرأة التى ترغب فى تنقيف ذاتها نفسها أمام مشكلة إما أن تصبح امرأة تقليدية عاجزة عن الخوض فى مفردات المجتمع أو أن تصبح غير ذلك. ومن ثم فإن هذه الصورة تقلل من قيم

الإناث وتؤدي إلى تشكيل صور العجز لديهن، والنظرة المتدنية لقيمة عملهن وقدراتهن، وقد أدت الأنماط القائمة على التمييز الجنسي إلى أن تحد الفتيات من طموحاتهن وقدراتهن المهنية والتضحية بطموحاتهن لتحقيق هدف اتساق صورتهم كإناث مع صورة الإناث التي رسمها المجتمع لها (Sisk, 1987).

كما أن الصراع الحاد بين الأدوار يؤدي إلى إحباط بالغ للمرأة وفكر مشوش وملكة عاطلة عن الإبداع، ولم يعد أمام المرأة إلا أن تتحمل في صمت، أو تعود فتقتصر على دورها التقليدي، لتؤكد قوة وسيطرة الرجل - لا لذكائه أو تفوقه أو قوة عضلاته - فحسب، وإنما لأنه ذكر تلصق به صفات الشجاعة والذكاء والقدرة والمهارة والهمة باعتبارها صفات خاصة بالرجال .. كما أن الرجال يصرون على قهر المرأة بتسليمها إلى هذا الصراع الحاد بين الأدوار بكل وتعاسته، ويبدون الدهشة من ثورة النساء وخصوصا هذا الذي يجدونه في بعض الشخصيات الأنثوية التي تميل إلى السيطرة ومواجهة قهر الرجال بالعنف.

وهذا ما لاحظته إحدى الفتيات في قولها بأن لي سبعة أخوة، لكل واحد طريقته في توجيه الأوامر لي، فمنهم لا يحب أن أتجمل، ومنهم الذي يمنعني من أطلق شعري، ومنهم الذي يتعقبي في الشارع، ومنهم الذي يريد منعي من الخروج من البيت في غير المواعيد الرسمية، ومنهم الذي يدفعني أن تزورني صديقاتي في البيت، ومنهم الذي يمنعني من الاستماع إلى الأغاني، وتضعنا هذه الصورة الأولية أمام بنيت علاقات مترتبة عموديا، حيث الأب في رأس هرم السلطة المنزلية في حين أن الفتاة في أسفله حيث تبرز أرجحية الذكور بالنسبة إلى الإناث بشكل كاسح (يعقوب قبانجي، ٢٠٠٤) وحتى عندما تصل المرأة لتسلم منصب قيادي يحاول الرجال الحط من قدرها وقدرتها على التحكم والتأثير، ويتجاهلون صفاتها الإيجابية في القيادة، بل ويتجاهلون قيادتها لهم (white, 1992)، وعندما تتغير النظرة إلى المرأة يتغير مصيرها، فقد بينت الدراسات أن النساء اللواتي ينجحن في مهن ذات مستوى عال ينحدرن غالبا من أسر تشجع الاستقلالية والإنجاز، والاستكشاف، وتقدير قيمة العمل وارتباط النجاح بالجهد، وتعظيم ما يملكن من صفات إيجابية، وتهميش الصفات السلبية، ولهن عادة أمهات عاملات يشجعن العمل في الخارج، إضافة إلى أباء ذوي مستويات تعليمية جيدة (kerr, 1985) كما أن الأطفال لوالدين يعززون النجاح إلى الجهد أقل في تقدير الذات عن الأطفال لوالدين يعززون النجاح إلى القدرة (white, 1992).

كما وجدت وايت (white, 1992) في دراستها لحالات إحدى عشرة سيدة أمريكية ممن يتبوأن مناصب إدارية عالية في مؤسسات علمية وصناعية وتجارية وإعلامية وغيرها، أن أيا من هؤلاء السيدات لن تهيأ من قبل والديها لتكون " أمًا " أو لتكتفي بالاستماع إلى الآخرين، بل شجعن جميعهن على الإنجاز المتميز، وعلى التفكير والمناقشة والمنافسة والقيادة، وإدراك القدرة على التحكم والتأثير في الآخرين وقيادتهم، وأنهن يملكن صفات قيادية تحقق لهن ولمن يقودهن أعلى الفوائد الممكنة بأقل الخسائر، وعمولن على قدم المساواة مع أخواتهن الذكور، وشجعهن على بذل الجهد في أسرهن على المواد التي يتفوق فيها الذكور عادة كالهندسة والرياضيات، وكثيرات منهن تأثرن بأمهاتهن اللواتي كن يعملن.

فاعلية الذات بين الذكور والإناث

من منظور فاعلية الذات يمكن تفسير الفروق بين الجنسين في ضوء أن الذكور لديهم شعورا أعلى بفاعلية الذات لاسيما فاعلية الذات المتعلقة بالبعد الانفعالي، والبعد المعرفي نتيجة لعوامل التنشئة الاجتماعية التي يتلقونها في داخل الأسرة وخارجها، فالثقافة والتنشئة الأسرية تدرسان الذكر على التعامل مع انفعالاته والتحكم بها وتقنعانه بأنه قادر على السيطرة والتحكم بالجانب الانفعالي من حياته، وترتبط هذه القدرة بالرجولة، وتحظى بتقييم مرتفع داخل الأسرة. وفي إطار ثقافة المجتمع بعامة، في حين لا تتلقى الأنثى نفس التدريب والتعزيز لو حاولت تدبر الجوانب الانفعالية من حياتها بالطريقة التي يتدبر بها الذكر. كذلك الأمر بالنسبة للجانب المعرفي في فاعلية الذات المدركة، فالثقافة والتنشئة تقنعان الولد بأن عليه أن يكون فعالا، وأن يتحمل المسؤولية ولا بأس من كون الأنثى ضعيفة، وإذا كان من الضروري أن يكون الرجل قويا ومسئولا وواثقا بنفسه، فإن الضعف عند الأنثى صفة أنثوية تعبر عن الرقة والنعومة، وهي صفات مرغوبة عند المرأة في المجتمع الشرقي، ونتيجة لذلك يمكن أن يطور الذكر قناعات تتعلق بكفاءته في التعامل مع الضغوط من خلال التوجيهات والتقييمات التي يستقبلها من الأسرة والمجتمع بشكل عام، وتشكل تلك القناعات الجانب المعرفي الخاص بفاعلية الذات (نزیه حمدي، نسیمه داوود، ٢٠٠٠).

وقد يكون الميل للتفكير اللاعقلاني لدى الأنثى أثر في إدراك انخفاض فاعلية الذات، وهذا ما أظهرته دراسة بسمه الشريف (١٩٨٨) حيث وجدت أن نسبة ٢١% من التباين في تقدير الذات يمكن تفسيرها من خلال التباين في التفكير اللاعقلاني.

وفى هذا استخدم بعض الباحثين نظرية فاعلية الذات لتفسير انخفاض نسبة الإناث فى المهن ذات المركز الاجتماعي المرتفع، وفى المواقع القيادية فى المجتمع بشكل عام، فقد أشار هاكيت وبيتز (Hackett & Betz, 1981) إلى أن خبرات الطفولة المرتبطة بالدور الجنسى تحد من تعرض الإناث لنشاطات ومعلومات تساعد على تنمية قناعاتهن بفاعلية ذاتهن، وجدوى ما يملكن من معطيات لها القدرة على التحكم فى بعض المجالات المهنية، مما يقلل من احتمالات توجه الإناث إلى مثل هذه المهن. هذا وقد درس بيتز وهاكت (Betz & Hackett, 1981) الفروق فى فاعلية الذات المدركة بين الطلبة والطالبات فى الجامعة من حيث علاقتهن بالاختيار المهني، وقد وجد الباحثان أن فاعلية الذات المهنية لدى الطالبات أقل مما هى لدى الطلبة فى المهن التي يشغلها الذكور عادة، وكانت أعلى مما هى لدى الطلبة فى المهن التي تشغلها الإناث عادة.

ومن ناحية أخرى تتأثر قدرة الإناث على مواجهة المواقف الغامضة بمعطيات العجز المتعلم لديها، على سبيل المثال، تعتبر الإعمال العقلية Mental Rumination والتي تتعلق بالسلبية، والتركيز المتكرر على الانفعالات السلبية - أكثر شيوعاً لدى الإناث مقارنة بالذكور، وقد يكون ذلك بسبب أن الإناث أقل تحكماً فى البيئة، ولديهن ضعف فى توجهاتهن العقلية للمشكلات، ويتأثرن بشدة بالأحداث السلبية، وتزداد بعض مظاهر الاضطرابات لديهن، مثل الاضطراب حول مظهرهن الشخصي، وعلاقاتهن الشخصية وقبولهن من الآخرين، وموضوعات الأمن لديهن، وبسبب نقص إمكانية التحكم فى مثل هذه الاضطرابات بسبب اعتمادها بشكل أساسي على ردود أفعال الآخرين واهتمامهن المطلق باستحسان الآخرين واهتماماتهم، وهى مواقف قد يكون لدى الذكور تحكم شخصي عليها (Valas, 2001).

وتقوم الأدوار الجنسية بدور أساس فى أعراض الاكتئاب، وهذه الأدوار هى أدوار اجتماعية - فى الأساس - حددتها الثقافة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد، والتي تحدد ما ينبغي أن يقوم به الذكر والأنثى، فعادة ما يوصف الذكر السوي بأنه متماسك ومستقل ومساند ومنطقي، بينما توصف الأنثى بأنها دافئة وتابعة وسلبية، ويهملها بشدة استحسان الآخرين ورأيهم عنها، ونزعتها نحو الكمال ولومها المفرط لذاتها، ومثل هذه الصفات لها علاقة بالاكتئاب (Nevid et al, 2000)، وثانيهما منظور التعرض للضغوط، فالإناث عادة ما يتعرضن لصراعات وتحديات أكثر، فهم أكثر عرضة لأحداث الحياة الضاغطة، ومن ثم يعايشن انفعالات سلبية أكثر لاسيما القلق والتوتر والمزاج الحزين، إلى ذلك أنه قد لا تكون هناك فروق حقيقية

فى طبيعة الضغوط التي يتعرض لها الجنسين، وإنما قد يرجع الأمر - من المنظور المعرفي - إلى أن الإناث عادة ما يدركن ما يتعرضن له أشد وطأة، فالإناث ذوى المستويات المرتفعة من الضغوط يميلون لإدراك ذواتهم على أنهم أقل صحة، ولديهم تقدير منخفض للذات، وأكثر استهدافاً لاستخدام أساليب غير تكيفية، فإدراك الفرد يلعب دوراً مهماً فى فهم نتائج الأحداث التي يتعرض لها فى حياته، حيث يعتمد إحساس الفرد بالمواقف وتقييمه لها على أنها ضاغطة أم لا على مدى إدراكه لها. ومن ناحية أخرى فإن إدراك الفرد لذاته وما يمتلكه من صفات إيجابية، وإدراكه للتحكم فى عواقب الأمور، وكفايته فى مواجهة المواقف الضاغطة يمكن أن يكون مؤشراً كافياً للتنبؤ إما بمدى صموده أمام خبرات الفشل أو بمدى اكتتابه وفى النهاية تهيؤة للعجز المتعلم (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥).

كما أن الإناث أكثر حساسية للعلاقة بالآخرين والتي يعتمدن عليها اعتماداً أساسياً فى رؤيتهن وتقديرهن لذواتهن، ومن ثم تزيد لديهن مشاعر العجز وعدم القدرة على حل المشكلات، وإرجاع كل نجاح يصيبهن إلى عوامل خارجية، فالمكتتبين أكثر سلبية فى تقدير ذواتهم، بما يزيد من قابلية التهيؤ للاكتتاب، ويهيئهم بصورة أكبر للآثار السلبية للضغوط.

وتظهر الفروق بين الجنسين بشكل مدهش خلال مرحلة المراهقة، حيث إنه بالرغم من احتمال تكافؤ أعراض الاكتئاب بين الذكور والإناث قبل السن (١١) فإنها تزداد لدى الإناث عندما يدخلون مرحلة المراهقة وتصل أعراض الاكتئاب إلى الضعف لدى الإناث عند العمر (١٨) سنة (Women's Health Weekly, 1998) وترى كوينج (Koeing, 1994) أن زيادة الاكتئاب لدى الإناث يستمر فى التأثير عليهن طوال حياتهن، وتؤكد الباحثة أنه إذا لم يتم علاج أعراض الاكتئاب لدى الإناث فى مرحلة المراهقة من المحتمل استمرار هذه الأعراض فى سن الرشد، بالإضافة إلى أن ذلك قد يؤدي إلى زيادة احتمال تواجد أفكار انتحارية لدى الإناث مقارنة بالذكور. بيد أن المراهقات يواجهن عوامل خطر At-Risk كثيرة تحول دون نموهم وسعادتهم وإيجابيتهم، ويوضح تقرير أصدرته الجمعية الأمريكية للمرأة الجامعية (١٩٩٨) أن المراهقات يظهرن أوقاتاً حزينة تؤثر على صحتهم العقلية والجسمية، وقد لا يمكن ملاحظة نوبات الاكتئاب التي تعترينهم بسبب أنها غالباً ما تدرك على أنها تغيرات مزاجية مرتبطة بالإناث. بكلمات أخرى قد يلاحظ الآباء والمعلمون أن الإناث انسحابيون، ويتميزن بالحزن والاكتئاب إلا أنهم يعزون السلوكيات الناتجة عن اضطراباتهم الانفعالية إلى التغيرات الطبيعية فى المراهقة،

وفى الحقيقة قد تظهر على الإناث أعراض اكتئابية ناتجة عن اهتمامهم المفرط بسوء الصورة الجسمية لهم مقارنة بالذكور.

ومن الأعراض الشائعة للاكتئاب: التقليل من قيمة الذات، واستهلال البكاء، والتفكير فى الانتحار ومحاولته. ومن الأعراض الإضافية لدى المراهقين الأكبر سناً التعب وصعوبة التركيز، والوساوس المرضية، وأن الذين يخبرون هذه الأعراض من تلاميذ المرحلة الثانوية مثلاً يحاولون استبعاد الاكتئاب بالنشاط غير المستقر، أو الهرب إلى الآخرين أو بعيداً عنهم. وقد ينغمسون فى سلوك مشكل أو أفعال مخالفة للقوانين يتم القيام بها بطرق تبرز مناشداتهم واستغاثتهم طلباً للمساعدة. أما المراهقون الأكبر سناً والذين يعانون من الاكتئاب فيغلب أن يظهروا نقصاً فى الثقة بالذات، والشعور بعدم الجدوى والقيمة. وتثبط همتهم، ولمواجهة هذه المشاعر قد ينضمون إلى جماعات خارجة عن النظام أو يلتمسون العون فى تعاطي العقاقير.

والاكتئاب فى نظر بيك (beck, 1976) يتألف من جوانب معرفية تتضمن نظرة سلبية نحو الذات والعالم والمستقبل. فضلاً عن الاكتئاب ينتج عن العجز المتعلم الذى يؤدى إلى شعور الفرد بأنه لاسيطرة له على حياته، ويؤكد باحث ثالث على أن الاكتئاب يتضمن شعوراً بالضيق قد يكون له أسباب كثيرة وقد ينشأ الاكتئاب لفقدان مفاجئ لعلاقة شخصية عن طريق الموت والانفصال وفقدان الصداقة. وقد يتعرض الفرد لانخفاض شديد فى تقدير الذات نتيجة مشاعر الاخفاق أو الإثم. وقد يخبر الإنسان فقداناً للسلامة الجسمية عقب المرض والعجز والتشويه.

ومن ضمن العوامل الأساسية التى تساهم فى حدوث أعراض الاكتئاب لدى المراهقات الفقر Poverty حيث أظهرت دراسة إيدلسون وآخرون (Edelsohn et al, 1997) أن الأطفال الذين يسكنون بجوار أطفال فقراء يكونون أكثر عرضة لأعراض الاكتئاب مقارنة بالأطفال الذين يسكنون بجوار أطفال أثرياء. وفى نفس السياق وتحليل بيانات دراسة أجريت على (١٢٠٨) طالباً وطالبة، كشفت نتائجها أن الإناث والذكور من ذوات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض أكثر عرضة إلى العديد من الضغوط، ونقص المساندة، وغالباً ما يكونون أكثر عرضة للعنف، وهذا يجعلهم أكثر عرضة للاكتئاب (Core et al, 1992) ومن العوامل التى تسهم فى أعراض الاكتئاب لدى المراهقات، اكتئاب الوالدين الذى يؤدى إلى الصراع الزوجى والعنف الأسرى، ويؤثر سلباً على مهارة الوالدين. حيث وجد كونجر (Conger et al, 1997) أن

الضغوط الاقتصادية تؤدي إلى اكتئاب الوالدين والتي تؤثر بدورها سلباً على الممارسات الوالدية، وبالتبعية يؤثر ذلك على توافق المراهقات.

كما أن الاكتئاب التي يعاني منها الوالدين تنعكس بالضرورة على الحالة النفسية لأبنائهم بالسلب. وهنا قام (Lefkoeuitz & Tessiny, 1985) بدراسة العلاقة بين اكتئاب الوالدين واكتئاب الأبناء على أطفال في المرحلة الابتدائية عن طريق ملاحظة أقرانهم ومعلميهم عن مدى شعورهم بالمعاناة النفسية والاكتئاب بالإضافة إلى مقابلة أمهات عينة البحث للتوصل إلى الأسباب التي أدت إلى معاناتهم هذه، حيث تبين من نتائج الدراسة أن الأم المكتئبة تعكس حالتها النفسية المكتئبة على أطفالها. وقامت روزنباوم (Rosenbaum, 1985) بدراسة العلاقات الزوجية بين الوالدين وأثرها على أبنائهم، من خلال بعض الاختبارات النفسية على ثلاث مجموعات من طلبة الجامعة، تكونت الأولى من ٤٤ طالباً من الذين يشاهدون باستمرار المنازعات الوالدية الحادة، وتكونت الثانية من ٤٣ طالباً من الذين يشاهدون المنازعات الوالدية غير الحادة، وتكونت الثالثة من ٧٧ طالباً من الذين ينتمون إلى والدين يتسمون بالتفاهم والرضا والسعادة، وكشفت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الذين يشاهدون المنازعات الوالدية الحادة أكثر اكتئاباً من المجموعتين الأخرتين (في رشاد موسى، ١٩٩٣).

كما يكون للآباء القلقين في معظم الأحوال أبناء قلقون، حيث يتعلم الأطفال القلق ويدرون الخطر في كل ما يحيط بهم فالأطفال يلاحظون آباءهم وهم يتعاملون مع معظم المواقف بقلق واهتمام، فهم يرون آباءهم متوترين وهم يحضرون أنفسهم لرحلة أو لمناسبة أو يناقشون موضوعات المستقبل أو غير ذلك. ويصبح الجو مشحوناً بالتوتر بدلاً من أن يكون مشبعاً بالنظرة الهادئة المتفائلة. والآباء الحذرون في التعبير عن انفعالاتهم يمكن أن يولدوا استجابات متشابهة لدى الأطفال. فالأطفال يفترضون الأسوأ عندما ينتهج الآباء أسلوباً متحفظاً فعندما لا يعبر الآباء عن انفعالاتهم يتخيل الأطفال وجود سبب خطير لذلك.

وتؤكد عديد من الدراسات على الفروق بين الجنسين في اكتئاب المراهقة والذي قد يرجع إلى تطور حياة الإناث بشكل عام حيث يبدأ سن البلوغ قبل الذكور بسنتين تقريباً وبالتالي يدركن التغيرات الجسدية المثيرة والتي تؤدي إلى خصائص ثانوية في الجنس مثل نمو الصدر وزيادة الوزن، بينما تظل أجسام الذكور في حالة ثابتة لسنوات كثيرة. فالإناث يملن إلى عدم رغبة في التغيرات الجسدية خاصة زيادة الوزن الذي قد يجعل أجسامهن منحنية (Nolen-Heeksema, 1990) وبالتالي فإن

التصور السالب للجسم الناتج عن التغيرات الجسمية يرتبط بانخفاض تقدير الذات لدى المراهقات مما قد يهيئهن إلى أن يصبحن أكثر اكتئاباً. على سبيل المثال إذا نمت أنثى ما مبكراً مقارنة بقرينتها قد تشعر بالحرج والخزي من كونها أصبحت مختلفة عن قريناتها، ويؤدي القلق حول التغيرات الجسمية إلى اعتبار النضوج المبكر للأنثى عاملاً مهيئاً للضغوط الأخرى وحدوث صعوبات واختلالات في حياتها ... وتضيف هوكسيما بعض التغيرات البيئية التي تحدث بشكل متزامن مع النضج المبكر للأنثى مثل الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى، الانتقال إلى منطقة سكنية أخرى، اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية وتضع هذه الأحداث ضغطاً إضافياً بجانب النضج المبكر مما يؤدي إلى نقص تقدير الذات والاكتئاب .. وفي ذلك وجدنا بترسون وآخرون (Peterson et al, 1995) أن أعراض الاكتئاب تكون أكثر حدوثاً لدى الإناث الذين ينضجون نضجاً مبكراً وفي نفس الوقت يواجهون ويدركون أحداث عائلية ومدرسية أكثر سلبية مقارنة بالإناث الذين ينضجون نضجاً مبكراً فقط. وتوضح هذه الأبحاث أثر الأحداث الضاغطة المتزامنة على الصحة العقلية للإناث.

ولاشك أن السمات العامة للشخصية تتشابه في العالم كله، والفتاة المصرية شأنها شأن الفتيات الأخريات في دول العالم، إلا أن هناك مجموعة من السمات تميز شخصية الفتاة المصرية منها :

- ١- عدم النضج العاطفي: فهي مثل كافة أفراد المجتمع المصري سريعة التغير والتأثر بالأحداث، وتعاني من عدم القدرة على إقامة علاقة عاطفية لمدة طويلة، وعدم القدرة على المثابرة فنحن كمصريين سرعان ما نتحمس لشيء ثم سرعان ما يقل أو يخفت هذا الحماس، والشخصية المصرية في ذلك أشبه ما تكون بالقرص الفوار الذي يفور بسرعة ثم سرعان ما يهدأ أو ينتهي فورانه.
- ٢- تفرط الفتاة المصرية من تجسيد المعاناة النفسية، هذا في الغالب مرجعه إلى عدم القدرة على التعبير اللغوي
- ٣- تميل الفتاة المصرية إلى المواقف الدرامية الحادة لأننا شعب نميل إلى الحزن لأسباب موروثة منذ فترة طويلة
- ٤- الميل الشديد لدى الفتى والفتاة المصرية إلى إسقاط الجنس على أي شيء في العلاقة بينهما، حتى ولو لم تكن هذه الأشياء تحتل الإسقاط الجنسي
- ٥- الإيمان بالخرافات مثل الربط والسحر والحسد، صحيح أن الحسد مذكور في القرآن الكريم، إلا أنه لا يتم إلا بأمر الله، ولكن الفتاة المصرية لديها ميل

شديد إلى الإيمان بكل هذه الأشياء بسبب الموروث الاجتماعي، فضلاً عن أن هذا الميل موجود في اللاشعور العام للشعب المصري بصفة عامة (يحيى الرخاوى، ١٩٩٨).

وبالرغم من وجود معظم السمات السابقة في كل دول العالم، إلا أنها تزداد حدة لدى الفتاة المصرية، بالإضافة إلى سمات أخرى منتشرة مثل الاعتمادية والخضوع للسلطة الأبوية، والاهتمام بالمظهر الخارجي بدلاً من الجوهر، والاستسلام لسلطة الرجل، وهذا كله مرده إلى اختلال التربية منذ الصغر، وانتشار القدرية في المجتمع المصري على أوسع نطاق، مما يجعل مركز التحكم الخاص بالإنسان المصري موجوداً بخارجه وليس بداخله، فالشخصية المصرية ترد كل شيء إلى الروح والقدر والمكتوب والنصيب لتجد لنفسها مبرراً في عدم الشعور بالذنب أو الخطأ.

القضية الثالثة: العجز المتعلم والعنف ضد المرأة^(١)

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة ظاهرة العنف التي انتشرت في حياتنا الاجتماعية والسياسية بشكل ملحوظ، فالعنف أصبح سمة مميزة لنمط التفاعل في الحياة العادية للأفراد، وهذا التفاعل يكشف عن أشكال عديدة من العنف تتجلى على مستويات متباينة بدءاً من الأسرة مروراً بالتفاعلات العادية في الأسواق والشوارع ووسائل المواصلات وانتهاءً بالتعامل مع مؤسسات الدولة.

وارتبطت الاستخدمات الأولى بمصطلح العنف بفئة الأطفال، وكانت أول صور الإساءة ما كشف عنه الأطباء من حالات الأطفال المصابين بكسور وجروح نتيجة ضرب وتعذيب أحد الآباء أو القائمين على رعايتهم، وامتد هذا المصطلح ليشمل أنواع كثيرة من الإساءة مثل إهمال الأطفال Child Neglect والمعاملة السيئة للأطفال، والإهمال الطبي، والإساءة العقلية Mental Abuse والإساءة للمرأة Woman Abuse لاسيما الإساءة للزوجة Wife Abuse وخاصة الزوجة المضروبة ضرباً مبرحاً Wife Battered (صفوت فرج، حصة الناصر، ١٩٩٩) والإساءة إلى كبار السن (عزة عبد الكريم، ٢٠٠٣) وساهم الاهتمام بدراسة الإساءة في إلقاء الضوء على العنف الذي يقع على المرأة - خاصة الزوجات - وبدأ هذا

١ - إنني ألقى إيذاء في مرلي بأشكال لا أستطيع حتى أن أتحدث عنه. دعونا لا نخوض في ذلك... امرأة من البرازيل.

- الألفاظ كانوا يضربون زوجاتهم دوماً وسيستمررون في ضربهم (شاب من بلغاريا).

الاهتمام بدراسة مرتكبي الجرائم المودعين في السجون والزوجات الباحثات عن مأوى من ضرب الأزواج.

والعنف ضد المرأة ظاهرة عالمية لاتعرف المكان أو الزمان أو الدين فهي لاتختص بالشرق دون الغرب، بمعنى أن نساء العالم يشتركن في التجرع من هذا الكأس، فكلهن في الهم سواء، ولكن تختلف الظروف المحيطة بكل مجتمع. ويرى عدد كبير من الباحثين أن ظاهرة ممارسة العنف ضد المرأة ترجع في أحيان كثيرة إلى مرحلة الطفولة حيث التنشئة الاجتماعية غير الصحيحة بالنسبة للذكور خصوصاً حينما يرون أمهاتهم يتعرضن للإهانات والضرب من قبل آبائهم لأتفه الأسباب، الأمر الذي يجعل هؤلاء الأطفال الذكور يمارسون العنف الطفولي مبكراً ضد الصغيرات المتواجدات في محيطهم الاجتماعي، وكلما تقدم السن بهؤلاء الأطفال تبقى مسألة العنف كامنة في ذواتهم ولها قابلية الانفجار (Mullen, 2003: 340).

وأشارت الإحصاءات الخاصة بانتشار هذه الظاهرة في مختلف دول العالم إلى أنه من ٢٥% - ٥٠% من النساء المتزوجات بالولايات المتحدة الأمريكية مررن بخبرة الإساءة الجسمية، وفي كندا ذكر ٣٦% من النساء المتزوجات أنهن تعرضن لخبرات الإساءة الجسمية والجنسية معاً. كما ذكر ٦٠% من ضحايا العنف في فرنسا من النساء. وأن ٥١% منهن تعرضن للضرب من قبل أزواجهن أو أصدقائهن. وفي ألمانيا أوضحت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الصدد أن حوالي ١٠٠ ألف امرأة يتعرضن للعنف الجسدي من قبل أزواجهن كل عام. وتشير التقديرات القومية في استراليا إلى وجود نسبة تصل إلى ٣٨% من الإناث فوق سن ١٥ سنة جربن حادث واحد على الأقل يتضمن الاعتداء الجسدي أو الجنسي، وأن الإناث الأصغر سناً في خطورة أكثر من الإناث الأكبر سناً، وأنه توجد نسبة من الإناث تقدر بـ ٢٠% تم إجبارهن على ممارسة أشكال مختلفة من النشاط الجنسي غير المرغوب فيه، وهن أطفالاً، كما توجد نسبة تقدر بـ ٦,٥% من الإناث تحت سن ١٦ عاماً تم الإساءة إليهن جنسياً (Harrington, herrera & stuewing, 2003).

أما في مصر فعلى الرغم من عدم وجود بيانات دقيقة عن انتشار هذه الظاهرة بأشكالها المختلفة، إلا أن البيانات المتاحة تشير إلى أنها مشكلة اجتماعية خطيرة بالنسبة للمرأة المصرية، علاوة على أنها تمثل انتهاكاً لحقوق الإنسان الأساسية، ومعوقاً لنهضة وتنمية المجتمع. وقد أشار مسح ديموجرافي أجراه طريف شوقي

(٢٠٠٠) إلى أن ٤٢,٦% من السيدات تعرضن للإساءة النفسية وأن ٢٩,٦% تعرضن للإساءة الجسمية البسيطة كالصفع والركل والدفع، وأن (٢٦,٣%) تعرضن للإساءة الجسمية الشديدة مثل الضرب المبرح، واللكم والضرب بألة حادة، أو استخدام سلاح ناري، يضاف إلى ذلك أن العنف يعد عاملاً مساعداً في فشل الزواج وارتفاع معدلات الطلاق.

وإذا كان من سمات الوقت الحاضر انتشار العنف حيث لم تسلم منه منطقة أو ثقافة أو فئة، إلا أن امتداده نحو المرأة يجب أن يحظ بمزيد من الرعاية والاهتمام، لأن المرأة هي العمود الفقري للأسرة، والنواة الحقيقية للمجتمع، وهي الأم والزوجة والأخت والابنة، يقع على عاتقها مسؤولية تنشئة الأجيال وتدريب شئون المنزل والمشاركة في عملية الإنتاج، ويمثل العنف ضد المرأة عقبة مخيفة في النمو الاقتصادي والاجتماعي تتوالى عواقبه على الأطفال الذين يكونون أكثر ضحاياهم.

والعنف الذي يمارسه الرجل ضد المرأة ما هو إلا تعبير عن التركيب الاجتماعي للرجل من حيث إحساس الرجل بمكانته النسبية في نظر المرأة وسلطته عليها، والنزعة إلى التملك والغيرة، والآمال التي تراود الرجل بالنسبة لعمل المرأة المنزلي، وحق الرجل في معاقبة المرأة نظير ما يصدر منها من تصرفات معيبة، ومن ثم فإن العنف الممارس بين الرجل والمرأة قد يكون تأكيداً للإحساس بالذكورة والرجولة، وقد يكون السبيل لاختيار وإرساء إحساس الرجل بالقوة (Brown & Strozier, 2004) والقوة هي القدرة على فرض إرادة شخص ما، ويفترض التحكم في الآخرين سواء بطريقة شرعية، أو غير شرعية بناء على ما لديه من مصادر جسدية ونفسية ومادية (Pagelow, 1984) أو هي القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم، والأشخاص الأقوياء هم الذين يفرضون إرادتهم حتى إذا كان يقاومها الآخرون.

وقد يكون العنف الأسري أحد أنماط السلوك العدواني الذي ينتج عن وجود قوة غير متكافئة بين المرأة والرجل (وهو الفعل الموجه إلى المرأة على وجه الخصوص سواء أكانت زوجة أو أماً أو أختاً أو ابنة، ويتسم بدرجات متفاوتة من التمييز والاضطهاد والقهر والعدوانية الناجمة عن علاقات القوة غير المتكافئة بين المرأة والرجل في المجتمع والأسرة على السواء، ومن ثم فإنه من منظور القوة نجد الأشخاص الأقوياء هم الذين يفرضون إرادتهم حتى إذا كان يقاومها الآخرون، وعند تطبيق هذا المفهوم على العنف ضد المرأة نجد تسلسلاً تقليدياً في القوة

Traditional Hierarchy Of Power على أساس النوع والسن وتوزيع المصادر المادية والشخصية، وغالباً ما يكون الرجل البالغ هو الشخص الذي لديه النصيب الأكبر من المصادر، وهو أيضاً القائم بالاعتداء والعنف على الزوجة والأبناء في أغلب الأحيان. وهنا يكون مكانة ووضع المرأة مرهوناً بإعادة بناء الموقف إزاء الآخرين، وهذا بدوره يرتبط بإيجاد قيم جديدة في التربية والنظرة إلى الذات والإيمان بأن للجميع الحق في الحياة، حيث يكون دخان المصانع مثلاً وعادم السيارات والضوضاء من ملوثات البيئة، فإن الفقر وإساءة المرأة وقهرها يعدان من الملوثات الكبرى.

وتتعدد نماذج العنف ضد المرأة لاسيما المرأة المتزوجة منها :

نموذج العنف الشخصي

يحدث العنف عندما يفتقر الكبار المهارة الشخصية والاجتماعية في الاستجابة للضغوط والصراعات وإدراك ضالة السمات الإيجابية، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات الاجتماعية والمظاهر السلبية في الشخصية ويصور هذا النموذج العلاقة بين إدراك العجز وإدراك عدم جدوى ما لدى الأنثى من صفات إيجابية والاستجابة للضغوط ومن ثم العنف الشخصي.

وتفسر نظرية الإحباط - العدوان نموذج العنف الشخصي من منطلق أن الإحباط الناتج عن الوضع الأسرى المتأزم يؤدي دائماً إلى استثارة حافز ملح يتجه نحو العدوان، وأن العدوان لا يظهر في فراغ اجتماعي، بل يتولد في الغالب من أنماط التفاعل المختلفة مع أناس آخرين، حيث يتحدد وفقاً لهم شكله واتجاهه.

ويذهب أنصار الإحباط - العدوان إلى أن الإحباط الذي يؤدي إلى العنف يعد نتيجة مباشرة لعدم العدالة وعدم المساواة والفقر ونقص الفرص المتاحة داخل المجتمع، ففي مثل هذه الحالات يقوم الفرد المحبط بتحويل هجومه عن المصدر الأصلي المسبب للإحباط إلى هدف آخر بديل، فالفرد الذي يتعرض للصراعات في مجال عمله ويشعر بالعجز عن التحكم فإنه عندما يعود إلى منزله يمارس القوة على زوجته أو أبنائه، إذ أنه يحاول تحويل الإحباط الخارجي إلى قوة داخل أسرته (Coleman, 1987)

وفى هذا السياق من الضروري عند دراسة العنف الأسرى دراسة الحرمان النفسي وعدم القدرة على تحقيق الذات وتأكيدها، وفرض الرأي وممارسة القوة كما

يحدث فى المستويات التعليمية المنخفضة والبيئات الفقيرة، واختلال التوازن الأسرى، وزيادة طموحات الأسرة، وفى نفس الوقت عجز القدرات الفعلية لإمكانات الأسرة، مما يجعل الزوج حاد المزاج يثور لأتفه الأسباب، وكلما قلت الموارد الأساسية للأسرة تزايدت أسباب العنف والقسوة بين الأفراد، وتكون الضحايا من النساء أكثر من الرجال، ولا سيما الزوجات. وهنا تتفق فكرة عجز الإناث أمام قوة الرجل وإدراكها أنها مهما تفعل فإن مآلها العجز، وتدنى قيمة ما تملكه من صفات إيجابية.

نموذج العنف الأسرى

يركز هذا النموذج على تأثير المعايير والقيم الموجودة فى الأسرة، حيث يحدث العنف نتيجة الصراعات التى تتم بين أعضاء الأسرة، لاسيما عندما يكون لدى أعضاء الأسرة خبرة عن هذا العنف فى الطفولة أو يعيشون تحت ظروف الفقر، أو كونها أسرة ذات تركيب اجتماعي مختل، ومن ثم فإن الأطفال الذين يدركون إيذائهم فى الطفولة يصبحون فى المستقبل أباء يؤذون أولادهم.

وهنا نخلص إلى أن العنف استجابة لضغوط بنائية فى الأسرة وإحباطات ناتجة عن اختلالات أسرية كالحرمان المادى والذى يعد أشد قسوة لأنه يؤدى إلى الإيذاء الجسدى للزوجة من جانب الزوج الذى يفتقد الموارد المالية التى تحقق التوقعات المعيارية ومسئوليته تجاه أفراد أسرته، فإذا كان الزوج غير قادر على مواجهة توقعات الدور بسبب انخفاض مستوى تعليمه ومكانته المهنية أو دخله، أو لأنه ذو مكانة اجتماعية منخفضة عن زوجته فإن الضغط والإحباطات قد تدفعه إلى استخدام العنف مع أفراد أسرته، لاسيما مع وجود معايير تسمح بأن تكون الزوجة هدفاً مشروعاً يصب عليه غضبه، وينفس عن إحباطاته، ومع تكرار العنف تصل الزوجة إلى حالة تعتقد عندها بالعجز عن مجابهة العنف الأسرى، وتتحدث مع ذاتها بعبارات استسلام ومعايشة للظروف، بدلاً من التوجه لتغييرها أو تعديلها.

ومن ناحية أخرى يؤكد المتبنون لهذا النموذج أن سبب العنف الأزواج البناء الداخلى لمؤسسة الأسرة، بكلمات أخرى يؤكد هؤلاء على أن الأسرة هى نظام من العلاقات الاجتماعية ذات خصائص معينة مما يجعل منها تربة خصبة للعنف، على سبيل المثال يقضى أعضاء الأسرة وقتاً طويلاً سوياً، وتفاعلهم مع بعضهم البعض غالباً ما يكون مشحوناً، وكل منهم يعرف نقاط الضعف عند الآخر، وعضويتهم فى

الأسرة ليست عضوية طوعية ولا بمحض إرادتهم، والأمور الأسرية هي في الأساس أمور خاصة لا يعرفها الآخرون، ومن ثم يمكننا القول أن هناك غياب للسيطرة الاجتماعية على السلوك داخل الأسرة. فكل هذه الأمور مجتمعة تساعد في حجب وإخفاء العنف داخل الأسرة (Gelles, 1993).

نموذج سياسة النوع

يرى هذا النموذج أن العنف بين الأزواج يرتبط بالاختلاف في المكانة والسلطة، أي كلما زادت المكانة الاقتصادية وسلطة صنع القرار لدى الزوج مقارنة بمكانة وسلطة الزوجة زادت فرص ممارسة العنف ضد الزوجات. فعندما يحظى الرجل بالنجاح والمال والمكانة، قد يعتبر تهديداً للمرأة - من وجهة نظرها - ويكون رد فعلها هو العنف، وأحياناً تستمر المرأة في العلاقة الزوجية رغم وجود علاقات سيئة بينها وبين زوجها لخوفها من أن تكون بمفردها وغياب الموارد الأساسية (الكافية) وقد تكون فكرة الهروب من الزواج غير مستحبة، ويقود هذا النموذج إلى الاعتراف بأن عدم وجود مأوى للمرأة، وعدم اعتمادها اقتصادياً على نفسها يجعلها تنافس الرجل على السلطة والمكانة .. وحسب ما توضحه دراسات عديدة أن من أسباب العنف العائلي نقص المصادر الاقتصادية والذي يؤدي إلى زيادة شعور المرأة بالإيذاء، وهناك حلقة وصل دائرية بين العنف ونقص المصادر الاقتصادية. فالنقص يؤدي إلى لجوء المرأة للعمل.

كما أن استقلال المرأة وعملها ينظر إليه الرجل (في ضوء نموذج سياسة النوع) تهديد له مما يزيد من عنفه ضدها خاصة إذا كان الرجل في العائلة لا يعمل ويشعر أن سلطته في المنزل وشئونه قليلة.

وتتناول إحدى الدراسات نموذج سياسة النوع أو ما يسمى بنظرية الاستهداف للعنف أن هناك نوعان من الأشخاص : أحدهما ينظر لغيره من الناس كما لو كانوا آلات لا تحس ولا تشعر وقد خلقوا لخدمة حاجاته وأغراضه، ونوع آخر من الأشخاص يشعر بأنه قابل للإهانة ويتوهم أن المجتمع يضطهده ويبخس حقوقه ويتآمر عليه، ونرى هذين النوعين من الأشخاص يعتقدون أن العلاقات الإنسانية تعتمد على القوة. فهؤلاء الناس يبذلون جهداً خارقاً لتحقيق ذواتهم وتأكيداتها ولكن بصورة مرضية وغير مقبولة دينياً وخلقياً واجتماعياً، يريدون أن يثبتوا ذاتهم على حساب حقوق الآخرين. ومن ثم فإن طبيعة استهداف العنف قد يتفق مع طبيعة العنف الموجه نحو الزوجة من زوجها.

نظرية العجز المتعلم

تفسر نظرية العجز المتعلم استمرارية الزوجات مع أزواجهن الذين يضربوهن - على عكس ما يتوقع الفرد - أن معدل تكرار الضرب أو قوته يرتبط بترك الزوجة لزوجها، ربما يكون الالتزام النفسي Psychological Commitment ناحية الزوج والتبعية الاقتصادية، والتنشئة الاجتماعية التقليدية التي تعطي للمرأة اعتقاداً في عجزها، ونقص خبرتها في التحكم في مجريات الأمور، مما يجعلها أكثر تأثراً بالأحداث الضاغطة، وأقل قدرة على المواجهة، ونقص التوكيدية لديها، ونماء شعورها بالعجز، ربما لاعتبارات وسيلية خالصة إذا لم تستطيع المرأة ترك الزوج فإنها تبقى ليس بسبب أنها عاجزة ولكن ليس لها بديل آخر، فضلاً عن إدراك النساء أنهم لكي يكونوا ناجحين ومحبوبين من الصغار فإنهم يجب أن يتخلوا عن قوتهم (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

فالقدرية على التحكم أو عدم القدرة على التحكم تقوم بدور فاعل في الإساءة والعنف داخل الأسرة، فالزوج الذي يعتدي على زوجته أو يسئ إليها قد لا يكون لديه القدرة على التحكم الذاتي، والزوجة التي يتم العدوان عليها تشعر بالعجز وعدم القدرة على التحكم في ذاتها أو في ظروف حياتها، فاعتقاد الفرد في عدم قدرته على تغيير ظروف حياته شديدة الفقر تجعله يشعر بالعجز، وكذلك المرأة التي يتم الاعتداء عليها من قبل الزوج تشعر بالعجز، ويترتب على ضرب المرأة وشعورها بالعجز عن إيقاف الزوج عن الإساءة إليها ما يطلق عليه " زملة أعراض المرأة المضروبة " وهي تتضمن أعراض الاكتئاب وانخفاض الشعور بالقيمة، ومع تكرار الإساءة يتشكل لديها الشعور بالعجز وأنها لا تستطيع السيطرة على أمور حياتها، أو التنبؤ بما يحدث لها، ولا تستطيع إيقاف إساءة زوجها لها.

ويشير أورمي (Orme, 1994) إلى أن بعض النساء قد يتعرضن لخبرات إساءة قاسية في مرحلة الطفولة، مما يجعلها تعاني الشعور بنقص الأمن النفسي والقيمة، وكذلك الشعور بالعجز لعدم قدرتها على إيقاف الإساءة إليها، وقد تتكرر الإساءة بعد ذلك في مراحل مختلفة أو في أثناء الزواج، وأن بعض النساء نتيجة لشعورها بالإحباط من إساءة زوجها لها أو من الظروف المحيطة التي تعيشها تكبت عدوانها، أو قد توجه عدوانها نحو ذاتها، وبالتالي تلوم نفسها وتذكر أنها تعاني عجزاً حقيقياً، والمرأة التي تعاني عجزاً قد تكون بعض سلوكياتها متهورة

عندما يتزايد الشعور بتهديد ذاتها أو حياتها أو تهديد أحد أطفالها، وقد تلجأ إلى العدوان على من يعتدي عليها بل، وأحيانا قتله.

ويمكن تلخيص العوامل التي قد تمنع الزوجة من ترك زوجها في الآتي:

- ١- اعتبارات مالية، وعدم وجود ملاذ يمكن الفرار إليه.
- ٢- نقص المهارات الوظيفية لديها أو أي إمكانيات أخرى.
- ٣- تهديد الزوج لها بقتلها أو قتل أطفالها. أو على أقل تقدير حرمانها من أطفالها.
- ٤- انتفاء السند النفسي والاجتماعي والرعاية الاجتماعية لها ولأطفالها.
- ٥- تفكك أسرتها الممتدة وثراء الزوج مع الفقر الشديد في أسرتها.
- ٦- حب الزوج ووعوده المتكررة لها بأنه لن يسئ لها ثانية.
- ٧- اعتقادات المرأة في العادات والتقاليد والقيم التي تدعم تماسك الأسرة، وأن تبقى المرأة متزوجة بدلا من أن يقال أنها مطلقة.
- ٨- نقص تقدير الذات الناتج عن تكرار الإساءة والذي يشعرها بعدم قدرتها على التحكم، وأنه ليس لها بديل آخر. ومن ثم تدرك أن الحل في النهاية في المثابرة على أمل أن تحل الأمور المعقدة نفسها بنفسها.
- ٩- الخوف من رد فعل المجتمع (المعتقدات عن الزواج والانفصال والنشوز) والخوف من رد فعل الأسرة.
- ١٠- خوفها من أن المجتمع يهجرها ولا تجد مكاناً لإيوائها.

كما أن المرأة التي تشعر بالعجز هي :

- أكثر اعتمادية على الآخرين ولاسيما الاعتماد البدني على الآخرين في الحركة والعلاج والاهتمام الشخصي.
 - أحيانا ما تنتصف بالخنوع والاستسلام لرغبات وطلبات الآخرين.
 - تدني تقدير الذات لديها يجعلها تستجر أو يتعرض تكرارها لسوء المعاملة.
 - رؤية الذات على أنها سلعة فاسدة Damaged Goods
 - أكثر قبولا للعنف كونه من وجهة نظرها سلوكاً عادياً (اعتادت عليه)
- (Power, et al, 2002).

ومن ثم فإن استمرار الزوجات المساء إليهن في الحفاظ على العلاقة مع المعتدي ناتج عن اضطرارهن لذلك، كاسلوب للمحافظة على البقاء، أو الحصول على احتياجاتهن الأخرى، ويتفق ذلك مع تفسير نظرية العجز المتعلم للعنف الموجه ضد المرأة حيث يبدون مهارات ضعيفة في حل المشكلات، وزيادة سلبيتهم

وانخفاض تقدير الذات ولوم أنفسهن على أي خطأ يصيبهن، وبالتالي فهن يشعرن بأنهن يستحقون المعاملة السيئة جسدياً وعقلياً مثلن مثل الأطفال الذين يشعرون بأنهم يستحقون النقد السلبي الذين يتلقونه بسبب خطأهم، ويزداد معدل الاكتئاب، ويزداد بينهم عدد السيدات اللاتي يقبلن على الانتحار وإدمان المخدرات وشرب الكحوليات (Walker, 1984).

ومن بين الأسباب الأكثر إلحاحاً التي تجعل الزوجة تفضل الإبقاء على العلاقة الزوجية برغم تعرضها للإيذاء عدم وجود مكان آخر للمأوى تذهب إليه الزوجة، والخوف من رد فعل المجتمع والأسرة، ومن تهديدات الرجل، فضلاً عن الخوف على الأطفال، كما أن صبر الزوجات على تحمل الإيذاء أو العنف يمكن رده إلى أن بعضهن كانت لهن مطالب خاصة من أزواجهن دونما أن يكون هناك مبرراً لمثل هذه المطالب، ولأنهن قد لا يستغنين عن هذه المطالب بمفردهن، ومن ثم يتغاضين عما يفعله الأزواج نظراً لحاجتهن الملحة لمطالبهن وكذلك للأزواج.

ويرى ليسلي وآخرون (Leslie et al, 1993) أن الزوجة المساء معاملتها تشعر بعدم قدرتها على ضبط ذاتها أو التحكم فيها، ونقص قدرتها في السيطرة على البيئة المحيطة من حيث القدرة الذي تبديه من السلبية والعجز على اتخاذ القرار إلى جانب نقص القدرة على التعبير عن الانفعالات وغيرها من دلائل العجز المتعلم، ونقص أو إطفاء مهارات التوكيدية لديها. وأشارت فيتانزا وآخرون (Vitanza et al, 1995) في علاقات الإساءة يميل الشريك إلى حمل شريكته على تغيير معتقداتها وتصحيح أو تعديل نفسها إلى صورة من صور العجز، وقد ينتج عن هذه المحاولة ميل الزوجة إلى الخضوع والاستكانة والاستسلام، وكلما زاد تفكير المرأة بما هو سئ في ذاتها زاد تبعاً لذلك تشكيل وتعميق الصورة السالبة عن الذات، وبالتالي تزداد خبرات الفشل مع زيادة الشعور بالضغط والتوتر، ومن ثم الركون إلى السلبية والاعتقاد في عدم قدرتها على التحكم في منع العقاب الموجه لها، فالفرد، يتعرض للفشل من وقت لآخر، أكثر عرضة لسلوكيات العجز المتعلم مثل المرأة في علاقات الإيذاء الموجهة لها تكون أكثر عرضة لهذه الخبرات بسبب الضغوط الواقعة عليها لا سيما وأنه يجب عليها أن تبذل مزيد من الجهد لمراعاة شريك الحياة (Walker, 1999).

وفي هذا الصدد أجرى ويلسون (Wilson, 1992) دراسة عن مستويات العجز المتعلم لدى النساء المساء معاملتهن بتطبيق مقياس للعجز المتعلم على عينة من النساء المساء معاملتهن أظهرت الدراسة ما يلي:

- ١- تتميز هؤلاء النساء بدوافع العجز المتعلم مثل السلبية، والإقلاع السريع وإدراك الإساءة على أنها حدث لا يمكن التغلب عليه.
 - ٢- تتسم معارفهن باللاعقلانية وإدراك أن الذكاء سمة ثابتة لا يمكن تعديلها ونمط العزو لديهم هو تجنب التحدي، وعزو الفشل إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم، وزيادة عبارات عدم القدرة مثل "عبارة (أنا لا أستطيع) (أنا ليس لدى مقومات التحكم في الأمور) وهي عبارات يتحدثن بها مع ذواتهن تداء على عجزهن، وقد تكون سلوكياتهن هي التي تستجر هذا النوع من الإساءة.
 - ٣- لا يحاولون البحث عن العون Help- Seeking لاعتقادهم أنها وسيلة غير مجدية.
 - ٤- يتجهون نحو استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال والهروب من المواقف، وعندما يقابلون أى صعوبات تبدو عليهم الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب.
- ويعد قرار الاستمرار في علاقة تعسفية تكيفاً مختلاً وظيفياً، وأن هؤلاء الضحايا يعتقدن أنهن غير قادرون على التحكم في الحدث الذي يواجهونه (Peterson et al, 1995) وقد يجدن النساء المحطمت أن الأسلوب السلبي هو المناسب، ومن حين لآخر يكون هو البديل الوحيد المتاح لهن، واستنتجت الباحثة أن سلبية ضحايا العنف الأسرى هي نتيجة أكثر منها سابقة للإهانة، ونحن نؤيد هذا الرأي لأنه استنتاج معقول، وأن قرار الاستمرار في علاقة تعسفية يشبه التعود على المثير، وأن المرأة أصبحت تعتاد ذلك وتتكيف معه، وتعتقد أن المجتمع ورجال البوليس لا يستطيعون مساعدتها وبالتالي تتجنب البحث عن العون Help-seeking، وتستسلم بطرق متنوعة لهذه العلاقة التعسفية.
- ومن مظاهر رد الفعل المبدئي لضحايا العنف الأسرى لوم ذاتهم كمحاولة لإعادة التحكم. وفي بعض الحالات تعد وسيلة مساعدة، وفي حالات أخرى قد يعانون حالات أذى شديدة، فالضحية التي تلوم ذاتها عن سلوكيات معينة يمكن تعديلها بدلا من عزوها إلى سمات ثابتة في الذات ومن ثم تكون أكثر تهيئاً لإعادة الأمان والطمأنينة، والشعور بالكفاءة ومواجهة المواقف المؤلمة أو إعادة تفسيرها تفسيراً منطقياً.
- وهنا ترى هيث ودافدسون (Heath & Davidson, 1988) أن المرأة التي تتمتع باعتقادات تحكم مرتفعة في أحداث العنف، وتعيد النظر في رؤية موقف العنف، وتدرك أن لديها معطيات إعادة التحكم في موقف العنف أقل خوفاً وقلقاً،

وأوضحت الدراسة ذاتها أن المرأة قد تعاني من تعلم العجز في حالة اعتقادها أنها لا تملك معطيات التحكم، وأن مفردات التحكم لديها غير ذى أهمية وأن المواجهة بالنسبة لها تكون غاية في الصعوبة، فإذا رأت الإناث أن الموقف غير قابل للتحكم فإنهم غالباً ما يصلون إلى حالة العجز، وهي الحالة التي يدركون عندها أنهم لا يستطيعون التحكم في الموقف.

مظاهر العنف ضد المرأة

العنف الجسدي

أى الإيذاء الجسدي المصحوب بالإيذاء النفسي مثل الركل، واللكم، والصفع، وضرب الكف على الوجه، العزل في مكان غير آمن، الحرق بالسجائر، الضرب بقبضة اليد، أو القذف بشئ ما، عدم تقديم المساعدة عند المرض. ويترتب على العنف الجسدي ضد المرأة ظهور أعراض مثل الكدمات، والجروح، والكسور، وتمزق الأنسجة وارتجاج المخ، والاجهاض والفقدان الجزئي للسمع والابصار، وظهور هالات سوداء حول العينين، وقد تتأثر الأعضاء الداخلية مثل الرحم والكبد والطحال.

ويذكر كامبل وزملائه (Campbell et al, 1997) أن العنف الجسدي يتضمن السلوكيات التهديدية وكذلك السلوكيات التي ينتج عنها إيقاع ضرر جسدي فعلياً. ويؤكد ذلك كوري وآخرون (Curry et al, 2001) حيث يرى أن العنف الجسدي يشمل أى شكل من أشكال العنف ضد المرأة لضربها وركلها وتقييدها، أو منعها من الحركة وحرمانها من الطعام والماء.

العنف العاطفي والنفسي

وهو في الغالب لا يطاق ويؤدي إلى كثير من حالات الانتحار وقد يتحدد في شكل عنف الكلمات أو عنف الأفعال والسلوك، والأقوال مثل السباب والشتائم والصراخ والشكوى اللاذعة المستمرة أمام الآخرين وتصرفات العزل أو السيطرة أو التحكم أو الإكراه أو التهديد الجسدي للزوجة. وقد يظهر عنف السلوك في تمزيق الملابس أو التشاجر بالأيدي أو تحطيم أثاث الشقة، أو الضرب بالعصي واليد أو الآلات الحادة أو الأحذية أو مستلزمات الطعام، والتعامل مع المرأة بمنطق التأنيث والاستهانة، وأنها أقل من الرجل في كل شئ (الحقوق والواجبات)، مما يستوجب معاملتها بطريقة مختلفة فتنتشر تعبيرات (مثل ناقصات عقل ... عقلم

على أدهم) ومن مظاهر العنف النفسي أيضاً لصق صفات سلبية بالمرأة بصفة سلبية (مثل الثرثرة - الإزعاج). وغيرها من الصفات السلبية وأيضاً طريقة المخاطبة المفتقدة إلى أبسط أنواع التعامل الإنساني السليم مثل (نسوان - يا ولية) وتكرار التهديد بالطلاق دون مراعاة لحرمة العلاقة الزوجية ومكانتها، وأيضاً طريقة التعامل مع المرأة بمحيط الأسرة على أنها ليست صاحبة القرار لا تمتلك حق الاختيار لنفسها.

وهنا يرى برون وآخرون (Browne et al 1999) أن العنف النفسي يشمل سلوك التهديد بإلحاق الأذى بالمرأة ومنعها من الخروج للعمل أو الترويح والشك الزائد عن الحد لأفعالها والتقليل من قيمتها وتحطيم ممتلكاتها الشخصية، أو الاستيلاء عليها، فضلاً عن إذلال الزوجة ومناداتها بألفاظ لاتحبها وتهديدها بالطلاق.

كما أن العنف النفسي مثل غسيل المخ، حيث يبذل بطريقة منظمة الثقة الزائدة، والإحساس بتقدير الذات لدى الضحية إلى جانب التقليل من الشأن أو القيمة، وسواء تم هذا العنف عن طريق التحقير المستمر والتقليل من الشأن بالتخويف أو تحت ستار الإرشاد وإعطاء النصيح، فإن النتائج تكون متشابهة، وفي نهاية المطاف تفقد الضحية الإحساس بالذات والقيمة الشخصية، والتهيؤ لسلوكات العجز المتعلم عند التعامل مع الأحداث.

العنف المالي أو الاقتصادي

ويقصد به أى فعل من قبل الزوج يؤدي أو قد يؤدي إلى إيذاء الزوجة مالياً واقتصادياً، وقد يتمثل هذا الفعل على سبيل المثال لا الحصر بإجبار الزوجة على بيع بعض الأشياء الثمينة خاصتها، أو إجباره لها بأن تعطيه كل ما تحصل عليه من أموال، أو ابتزاز الزوجة مادياً، أو إجبار الزوجة على طلب المساعدة المادية من عائلتها، ومنع المصروف عن الزوجة، وأحياناً منع الزوجة من العمل.

العنف الاجتماعي

هو سلب حق المرأة في اتخاذ القرارات الخاصة بها وبأسرتها، والطريقة التي يتم بها الطلاق دون مراعاة لأهمية العلاقة الأسرية، والممارسة الخاطئة لتعدد الزوجات، وعدم السماح للمرأة بالتفوق على الرجل باستخدام عدة أساليب مستترة من المحيطين بها، واستخدام حق الزوج في منع زوجته من السفر.

الغف الأسرى وبعض النتائج السلبية المرتبطة بتعلم العجز

١- الاكتئاب

يعد الاكتئاب من المفاهيم التي تثير خلطاً ملحوظاً، ويرجع هذا الخلط في جزء منه إلى محاولات تمييز الاكتئاب كحالة مزاجية، أو كمجموعة أعراض، أو كزملة أعراض كلينكية. والاكتئاب بمعناه الواسع يشير إلى عسر في المزاج يتميز بمشاعر الحزن، وتعلم العجز وافتقاد الكفاءة أو القيمة، والشعور بالوحدة وغالباً بالذنب. ومن مؤشرات علامات النوبة الاكتئابية فقدان الوزن واضطرابات النوم ونوبات البكاء.

وتضيف مريم اليماني وأحمد عبدالخالق (٢٠٠٤) أن الحالة المزاجية للاكتئاب تتمثل في الشعور باليأس، والكآبة، والحزن، وانقباض الصدر. كما تتمثل الأعراض في مجموعة الشكاوى التي تتجمع في زملة تشير إلى سلسلة عريضة من الاختلال النفسي البيولوجي الذي يتغير بحسب التكرار والشدة والمدة. بينما يرى أحمد عبدالخالق والسيد عبدالغنى (٢٠٠٥) أنه في الحقيقة لا يوجد إنسان تقريباً لم يعان من درجة أو أخرى من درجات الاكتئاب، إذ يمر كل فرد تقريباً - خلال مرحلة ما من مراحل حياته - بعرض أو آخر من الأعراض الدالة على الاكتئاب ومن هنا يمكن القول أن الاكتئاب خبرة إنسانية عامة. ولكن الأمر الجوهرى أن هذه الخبرة الاكتئابية ليس من الضروري أن تصل إلى الاضطراب الذي يحتاج إلى تدخل علاجى. فالنسبة الكبيرة ممن يعانون من هذه الأعراض يتحسنون بشكل تلقائى، أو يتغلبون على هذه المشاعر أو تلك الأعراض.

ومن أهم أعراض الاكتئاب السلبية والاعتمادية وعجز المواجهة أو التكيف الناجح مع ضغوط الحياة. وهنا ربط رادلوف وكوكس (Radloff & Cox, 1984) ضغوط الحياة بالاكتئاب، وزعما أن أسلوب التكيف الفاشل الذى يظهر في بداية حياة النساء المساء معاملتهن يؤدي إلى الاكتئاب، ولا حظ أيضاً أن الفشل المبكر الذى يحدث في بداية حياتهن يهيئهن للاكتئاب فيما بعد خصوصاً مع خبرات الإساءة التي تخبرها المرأة خلال مراحل الحياة.

ويرى نوريس وزملائه (Nurius et al, 2003) أن النساء اللاتي يتعرضن لإساءة يمررن بمراحل تتسم بالقلق، والتوتر، وفقدان الهمّة، والاكتئاب، والأرق وحدوث تغيرات في الشهية وأوجاع، وآلام جسمية مختلفة، والتفكير في الانتحار، والمخاوف المرضية وسوء الصحة الإنجابية، والتعرض لإعادة

الابتلاء. وهذه الأعراض المرضية نتيجة حتمية ومباشرة سببها الإساءة الجسمية.

وفى هذا السياق قام والكر (walker , 1984) بدراسة من أعقد الدراسات حول الأعراض المصاحبة للضرب The Battered Woman Syndrome لدى الزوجات اللاتي تعرضن للضرب من المترددات على العيادات وعددهن (٤٠٠) امرأة متزوجة، ولم يطلب الكثير منهن مطلقاً الدعم أو المساندة من أية وكالة أو هيئة عامة، وباستخدام أساليب وإجراءات اختيار غير منظمة نوعاً ما. وجد والكر أعراض اضطراب نفسي تضمنت هذه الأعراض (قلق، اكتئاب، تشوه معرفي، إعادة المرور بأحداث أليمة، تمزق في العلاقات الشخصية) لدى هؤلاء السيدات المعرضات للإساءة.

فالإكتئاب المصاحب لهؤلاء النساء يستمر في كثير من الأحيان 'لمدة طويلة بالرغم من توقف ظروف الضرب أو تلاشي المواقف التي تؤدي إلى الضرب. وهنا فإن علاج الاكتئاب عند هؤلاء النساء قد يتمثل في استخدام العلاج النفسي المختصر والتدعيم الاجتماعي والإرشاد المعرفي، وتعليمهم استراتيجيات المواجهة الفعالة، وطرق بديلة سوية للإشباع وهذا من شأنه يمنع انتكاسة الاكتئاب.

٢- العزلة الاجتماعية

قد تعيش المرأة التي تتعرض للإساءة في عزلة سواء أرادت ذلك أم لم ترد، فانخفاض الرسائل الإيجابية التي توجه للذات وعجز المرأة عن حماية نفسها، وشعورها بالعجز، والعزلة الاجتماعية أعراض تدركها المرأة أثناء تعرضها للإيذاء على سبيل المثال يؤدي الشعور بالعجز لدى المرأة المساء إليها إلى عدم خروج المرأة أو مغادرتها منزل الزوجية، وكذا الشعور بالقلق، والاكتئاب والسلبية.

٣- التقدير السالب للذات

يعد التقدير السالب للذات خاصية مميزة للزوجة المساء إليها لديها فضلاً عن تنامي مشاعر العجز وعدم القدرة على التمسك بموقفها وحقوقها، ولهذا فإن تقدير الذات لدى الزوجة التي تتعرض للإساءة أقل منه لدى مثيلاتها من غير المتعرضات للإساءة، وهو ما يتسق مع نتائج دراسات أخرى عديدة حول اعتبار تقدير الذات السالب خاصية تميز الزوجة التي تتعرض للإساءة.

هذا إلى جانب تعدد الدراسات التي تناولت أشكال الإساءة وتأثيرها على تقدير الذات لدى الزوجة، فالإساءة النفسية تؤثر سلباً على صحة الزوجة النفسية وتولد لديها شعور عام بالخوف وانخفاض تقدير الذات، ومع تنامي انخفاض تقدير الذات يتكون لدى المرأة استهدافات معرفية تهيئها لتعلم العجز حتى في المواقف التي تستطيع التحكم فيها، حيث وصفت الزوجة التي تتعرض للإساءة في دراسات عديدة، أن تعرضها للإساءة النفسية قد يعد من أبشع صور خبرات الإساءة التي قد تتعرض لها الزوجة في علاقتها، لاحتواء الإساءة النفسية على خبرات عديدة مثل السخرية من قبيل المناداة الساخرة (التريقة) والاعتداء اللفظي الجارح باعتبارهما أسوأ أشكال الإساءة لدى الزوجة أيضاً، وهذه رسائل توجه إلى السمات الثابتة والايجابية لدى المرأة، مما يعمل على إدراكها بما لديها من صفات إيجابية ليس لها قيمة ولا جدوى في منع العنف الموجه لها.

٤- الانتحار وأعراض أخرى

أثبتت إحدى الدراسات علاقة العنف ضد النساء بالانتحار باعتباره أحد وسائل الهروب غير المشروعة، وعلاقة العنف الأسرى بالقتل، وأوضحت دراسة أخرى عن الاغتصاب في مناطق حضرية وريفية في بنجلاديش أن (٨٤%) من الضحايا عانوا أضرار شديدة، واضطراب عقلي، والشعور بالاكتئاب، وإدراك عدم القدرة على التحكم، وعدم القدرة على التركيز، واضطرابات النوم والطعام والشعور بالغضب والإذلال (في محمد فهمي، ٢٠٠١).

وتلخص والكر walker ما سبق في أن هؤلاء النساء يعانين من تأثيرات نفسية متعددة صاغت في مصطلح " زملة المرأة المضروبة " تشمل التقدير السالب للذات والإحساس بالذنب والاعتقاد الجنسي التقليدي. وقد يكون من الصعب حصر الآثار التي يتركها العنف على المرأة لأن المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة ومتعددة. ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار وأكثرها وضوحاً على صحة المرأة النفسية لاسيما الآثار النفسية والاجتماعية (هذا بالطبع لا يعني أن المرأة تتعرض لها كلها، بل قد تتعرض لواحدة منها حسب درجة العنف الممارس ضدها):

- فقدان المرأة لثقتها بنفسها، وفقدان الإحساس بالمبادرة واتخاذ القرار.
- شعور المرأة بالذنب إزاء الأعمال التي تقوم بها.
- إحساسها بالاتكالية على الرجل، وشعورها بالإحباط والكآبة والعجز والإذلال والمهانة.
- نقص الشعور بالاطمئنان النفسي والعقلي، واضطراب الصحة النفسية عموماً

- الطلاق والتفكك الأسري، واضطراب العلاقات بين أهل الزوج وأهل الزوجة
- تسرب الأبناء من المدارس، وربما جنوح أبناء الأسرة التي يسودها العنف
- عدم التمكن من تربية الأبناء وتنشئتهم تنشئة نفسية واجتماعية متوازنة.
- العدوانية والعنف لدى أبناء الأسرة التي يسودها العنف.
- يعد العنف ضد المرأة عائقاً أمام تنظيم الأسرة من جهة، ويبيثر دخولهم الاقتصادية في أمور غير ضرورية من جهة أخرى.
- تعرض المرأة للعنف يجعلها تعيش عصاب الصدمة الذي قد يؤدي في حالة مضاعفته إلى تدهور القدرات النفسية والمعرفية. ويعد من الأسباب الرئيسة للإقبال على الانتحار.

وغالباً ما يرتبط العنف ضد السيدات بشرب الخمر لدى الضاربين لهن ويقال في ذلك "إن التسمم الكحولي" قد يسبب كفاً ولو مؤقتاً للقشرة المخية، ومن ثم يصعب السيطرة على الفعل العنيف، خاصة إذا كان هناك نوع من التعود، مما ييسر عملية العنف، ناهيك عن أنه إذا كان هؤلاء الرجال يريدون ذلك فإن احتمالات العنف ستزيد، وتتجدد الثورات الانفعالية لأتفه الأسباب.

وفي هذا الصدد فإن إدمان المخدرات والكحوليات من الأسباب الرئيسية التي تجعل الأزواج لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم تجاه زوجاتهم. وقد يتسم الأزواج الذين يمارسون العنف بضعف احترام الذات وعدم الرضا عن العمل ووجود انتماء ديني، وحتى الجهل بتربية الأطفال، والتوقع السيئ من سلوك الطفل أو الزوجة، ولديهم رغبة في إرضاء حاجاتهم الانفعالية غير المناسبة من خلال الطفل أو الزوجة (Woolfolk, 1998).

وقد تطغى محاولات السيطرة على المرأة على الشعور بالقوة الذي يفتقر إليه ذلك الرجل في مجالات الحياة الأخرى وعند مقارنة الأزواج الذين يستخدمون العنف بغيرهم ممن لم يستخدمونه نجد أنهم يتسمون بالعزلة والعجز، ولا يملكون ضبطاً لدوافعهم وعدم القدرة على تحمل الإحباط، وكثيراً ما يلاحظ عليهم سوء استخدام المواد ووجود الكحولية في هؤلاء الأشخاص، وأعربت الزوجات اللاتي تعرضن للإساءة أيضاً عن إحساسهن بالعار Shame من وجودهن على قيد الحياة لذا تظهر لديهن أعراض كثيرة منها: الأحلام المزعجة "الكوابيس" حول الموقف الذي حدث فيه الإساءة، وتذكر هذه المواقف رغم عدم الرغبة في ذلك والعجز عن الاهتمام بالآخرين وعدم الاهتمام بالأشياء التي اعتادت المرأة التي تعرضت للإساءة على الاستمتاع بها في الماضي، والإحساس بالخوف والفرع، وعدم النوم

والقلق المستمرين والنسيان وعدم التذكر وتجنب المواقف التي تساعد على تذكر الأذى (Daniel, 1994).

ويشير أدب الموضوع إلى أن الآباء الذين يمارسون العنف - هم في الأساس - لديهم تاريخ في هذا الموضوع، فهؤلاء نشأوا في بيوت تعسفية خلال طفولتهم، والأمور نفسه يكررونه مع أطفالهم، فالعنف يولد عنف، وأكدت إحدى الدراسات الفرضية القائلة بأن الحوادث في طفولة الآباء على علاقة بإساءة معاملة هؤلاء الآباء لأطفالهم وتؤثر العلاقة بين الوالدين أنفسهم على تكرار ممارسة العنف ضد الأطفال، كما أن الأطفال الذين شاهدوا آباءهم يضربون بعضهم قاموا بممارسة العنف بدرجة أعلى من الأطفال الذين لم يشاهدوا آباءهم يتضاربون (Craig, 1996)، ويشير التقرير الصادر عن الأمم المتحدة (١٩٨٩) إلى أن ٢٠ % من الأزواج الذين عاشوا في أسر يمارس فيها العنف يمارسوا هذا العنف ضد زوجاتهم (أمل العودة، ١٩٩٨).

٥ - الإدمان

في تقرير لريدر (Reider, 1998) عن الخمر والعنف بين الأزواج يقدم هذا التقرير قدر من البيانات الخاصة بالعلاقات التي يسودها تناول الخمر والسلوك المعادي للمجتمع، والعنف بين الأزواج على وجه الخصوص. وأخذت هذه البيانات من دراسة طويلة اهتمت ببحث أسباب معاقرة الخمر، وتطور العنف الأسري لدى (٧٥) من الأزواج والزوجات ممن لهم طفل عرضة للخطر نتيجة لمعاقرة والده للخمر، وكان قد تم تحديد العنف من قبل الزوج ضد الزوجة والعنف من قبل الزوجة ضد الزوج في السنة السابقة للتقييم، وحسبما كان متوقعا ظهر ارتباط إيجابي بين معاقرة الخمر لفترة طويلة والسلوك المعادي للمجتمع والصراعات الأسرية وميل الزوج لممارسة السلوك العنيف ضد الزوجة، وكانت المشكلات الأسرية المرتبطة بمعاقرة الخمر متزامنة مع سيادة أجواء منزلية سابقة ومع زيادة العنف داخل المنزل. هذا وتؤكد نتائج الدراسة على أن هناك ديناميات مختلفة تسهم في زيادة شدة العنف وكثافته.

وأشارت دراسة برسيلا وآخرون (Precilla et al, 1994) إلى علاقة العنف ضد النساء والتعاطي غير المشروع للمخدرات. وعلاقة انخفاض معدلات الأداء على بطارية اختبار عصبي نفسي، وارتفاع معدلات العنف (العنف بين الشريكين، والعنف الذي يمارسه الزوج ضد الزوجة، والعنف الحاد ضد الزوجة). وأشارت

دراسة هـن وآخرون (Helen, et al, 1994) إلى أن صغر سن الزوج، وقلة دخله ومعاقرته للخمر تؤدي إلى تزايد احتمالات العنف، وتبين أن إدمان المخدرات أدت إلى زيادة احتمال صدور العنف الجسدي الحاد. وأظهرت دراسة ديبيورا (Deborah, 1993) الفروق المرتبطة بنماذج من الأطفال في ظروف خطيرة بأسر مدمنة للكحوليات. أوضحت الدراسة أنه في سنوات ما قبل المدرسة أو الأطفال أبناء المعادين للمجتمع كانوا معرضين لعدد من العوامل مثل العنف الأسري وغيرها من العوامل، وأنهم أكثر عرضة لأن تظهر لديهم مشكلات سلوكية مقارنة بأطفال في ظروف أفضل.

التفسيرات الاجتماعية والفينومولوجية للعنف ضد المرأة

في إطار تفسيرات ظاهرة العنف ضد المرأة، يمكن القول بأن اعتناق مجتمع ما لبعض الأفكار التي ترسخ حقوق الرجل في السيطرة على المرأة، يمثل العامل الأساسي في حدوث العنف ضد المرأة وهذا هو جوهر النظريات الاجتماعية الثقافية، وترى هذه النظريات أنه حتى إذا ما تغيرت القوانين المنظمة للعلاقة بين الزوجين، بحيث تحرم الضرب المبرح وغير المبرح من قبل الأزواج للزوجات، فإن قيم الذكورة ستفرض نفسها ثقافياً بحيث تجعل كثيراً من الرجال يوافقون على ضرب الزوجات أو يقومون بذلك فعلاً، بل ربما يوافق على الضرب بعض الزوجات بفعل رسوخ قيم ثقافية محددة في أذهانهم أخذتها خلال تنشئتهم الاجتماعية. وأشارت بعض الدراسات إلى أن معدل ضرب الزوجات يرتفع في الدول ذات الأفكار والتقاليد السلبية نحو المرأة، وفي الدول ذات الديانات الأرضية مثل الهند والكوريتين والصين وفيتنام تليها الدول ذات الديانات السماوية التي يتسم رجالها بالتطرف الديني ويلبها الدول التي تسود بها بعض الثقافات الفرعية التي تنظر إلى الرجل باعتباره قائداً للحياة الأسرية لأنه الأقوى مادياً وجسدياً من المرأة (Home, 1999; محمد الصبوة، ٢٠٠٠)

أما النظريات المعرفية والسلوكية فتأخذ في حسابها حقيقة مؤداها أن هؤلاء الشباب والرجال الضاربين غالباً ما يكونون قد تعرضوا في صباهم لصدمات من العنف والعدوان والأذى البدني، أو تعرضوا على الأقل لسوء معاملة من آبائهم في طفولتهم، ومن ثم فقد تمثلوها ذهنياً، وأدركوها على أنها أمور من حق الرجال عموماً، والآباء بصفة خاصة. وعندما أتى دورهم فعلوا بزوجاتهم وأبنائهم ما كان يفعله معهم آبائهم.

ويتسم هؤلاء الشباب باتجاهات متناقضة نحو المرأة، وعجز واضح في معالجة المعلومات الاجتماعية المتصلة بالجنس الآخر، ويعجز في مهاراتهم الاجتماعية اللازمة للحياة الزوجية، ويشبهون المراهقين الذين لم يبلغوا العشرين من عمرهم، والذين يتسمون باضطرابات الخلق والمسلوك. وفي العادة يعانون من ضعف في السيطرة على الاندفاعية والشطط والتعدي بالأذى البدني على الغير، والعجز عن السيطرة على نوبات الغضب، مما يغذى في النهاية نوبات العنف ضد المرأة عموماً والزوجات بصفة خاصة. مع ذلك لا نستطيع أن نزعم أن كل هذه الألوان من العجز هي الأسباب الوحيدة لممارسة ضرب الزوجات.

أثر العنف الأسري على الطفل الذي يشاهد الإساءة

لا يقتصر العنف الأسري على الزوجة فقط بل قد يمتد أثره على الطفل الذي يشاهد الإساءة، ويطلق على هؤلاء الأطفال بالضحية المنسية Forgotten Victims بسبب اعتقاد خاطئ بأن الأطفال الذين يشاهدون الإساءة يستطيعون بطريقة أو بأخرى الهروب من المواجهة المباشرة لها، وتوضح الأبحاث تواجد الأطفال في حوالي (٨٠%) من المنازل التي تعاني العنف الأسري، وأن (٩٠%) منهم يشاهدون العنف الموجه من الزوج لزوجته (Pege et al, 1992)، وتصل العلاقة بين إساءة الزوجة والإساءة الجسمية والجنسية لدى الأطفال إلى (٣٠-٧٠%)، وعادة ما تشابه الإساءة ضد المرأة بالإساءة ضد الطفل، بل توجد علاقة إيجابية بين شدة إساءة المرأة وشدة إساءة الطفل (MacAfee , 1995).

وعادة ما يأتي عنف الأطفال من العنف الأسري، فعندما يلاحظ الأطفال الوالدين يحلون صراعاتهم من خلال العنف يتعلمون حل صراعاتهم الشخصية، ومواجهة ضغوطهم بنفس الأسلوب، فالعنف استجابة متعلمة Learned Response ينمذجها الطفل كاستراتيجية لحل المشكلات، والأطفال الذين يعيشون في بيئة تتسم بالعنف لا يتعلمون التعبير عن أنفسهم ورأيهم في مواقف الشدة والغضب، ولا يتعلمون الاستراتيجيات المعرفية الفعالة عند التعامل مع الغضب، وليس غريباً أن نجدهم غير جاهزين لمواجهة الضغوط المتباينة التي تواجههم في المدرسة، ويتأثرون سلبياً في نواحي التوافق السلوكي، والصحة الوجدانية. فضلاً عن وجود أدلة تؤكد الارتباط بين مشاهدة العنف الأسري وضرب الأمهات وممارسة السلوك العدواني عند الأبناء (Levin , 1994).

ويذكر باراسوانز (parsons, 1987) أن أصحاب المنحى السلوكي يرون أن الطفل في سنوات عمره الأولى يكتسب الأنماط السلوكية من خلال تعزيز وإثابة استجابات الطفل المرغوبة، ومعاقبة الاستجابات غير المرغوبة، وتميل الاستجابات التي تم تدعيمها إلى أن تقوى وتتكرر ومن ثم يتم تعميمها على المواقف المشابهة، أما الاستجابات التي يعاقب عليها فإنها تميل إلى تضعف وتختفي، وبالتالي يقل حدوثها. على سبيل المثال فإن إثابة الطفل على السلوك العدواني وعقاب الطفلة على السلوك نفسه يجعل الطفل أكثر عدوانية من الطفلة. ويدعم هذا السلوك العدواني لدى الأطفال الذكور رؤية أمهاتهم وهن يتعرضن للإهانة والضرب من قبل آبائهم مما يؤدي إلى إيجاد فجوة في نفوس الأطفال الذكور الذين يستسهلون ممارسة العنف منذ طفولتهم ضد الصغيرات المتواجدات في سياقهم الاجتماعي، وكلما تقدم السن بأولئك الأطفال تبقى مسألة العنف كامنة في ذواتهم ولها قابلية الانفجار ضد المرأة مادامت هي الحلقة الأضعف أمام الرجل.

ومن ثم فإن الأفعال العنيفة الأبوية لمحاولة التأديب والتهذيب تقوم بدور أساس في تشكيل الخبرات التي يمر بها الطفل والخاصة بعلاقات أسرية عنيفة تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف قد ينتقل عبر الأجيال، فالأطفال الذين يشبون بأسر عنيفة أكثر قابلية بأن يكونوا هم أنفسهم عدوانيين في تصرفاتهم.

وهناك تأثيرات معرفية وانفعالية وجسمية وسلوكية تظهر على الطفل الذي يشاهد الإساءة، حيث تتسحب بعض الأطفال وتظهر عليهم اضطرابات سلوكية داخلية مثل الاضطرابات الجسمية وزيادة الأرق واضطراب النوم والقلق والاكتئاب والشعور بالذنب وفقدان تقدير الذات، وترتبط هذه الأعراض بإدراك الطفل للعجز في وجه العنف (Pynoas et al, 1986)، ويوضح سعد المغربي (١٩٨٧) أن من الظروف المهيئة للعدوان تدنى الشعور بالأمن نتيجة الحرمان والإحباط وغياب العدالة وامتahan الذات، وفقدان الاعتبار، وغياب السلطة الضابطة واضطرابها، ونادرة فرص التعبير عن العدوان الحميد باعتباره نشاطاً إيجابياً. ويرى طلعت إبراهيم (١٩٩٣) أن من أسباب سلوك العنف عند الأطفال ضعف السوازع الديني وسوء التربية والفقر والشعور بالحرمان المادي والعاطفي ... الخ. ويذكر مافيت وكاسبى (Maffit & Caspi, 1998) أن رؤية الطفل للإساءة مثل تعرض الطفل للإساءة يترتب عليه إحساس الطفل بالقلق، واضطراب الهوية والخل.

وتظهر أعراض ما بعد العنف لدى الطفل الذي يشاهد الإساءة - في جزء كبير منها - على هيئة إثارة زائدة ورعب واضطرابات انفعالية حادة ناتجة عن استمرار تعرضه لمثل هذه الظروف، وقد تكون ردود أفعال هؤلاء الأطفال عدوانية في طبيعتها، حيث ينمذج الطفل الأب ويسلك بعدوانية تجاه الآخرين مثل الأخوات والزملاء، والأقارب والجيران وحتى زوجته في المستقبل، بالإضافة إلى أنهم مهينين لخطر نمو مشكلات التوافق النفسي كاستجابة لإهمال الوالدين لهم، وأن أساس حياتهم هو العنف.

ويشير فيسك وتوماس (Fick & Thomas, 1995) إلى أثر التنشئة في بيئة تنسم بالعنف على السلوك المتعلق بالمحافظة على الصحة، حيث ارتبط الاتجاه نحو التدخين بين صغار السن بمؤشرات العنف داخل الأسرة، وأن اللجوء إلى التدخين وتعاطي الكحول بين المراهقين يعد بمثابة إستراتيجية إيجابية للتغلب على الكدر الناشئ عن خبرة العنف حيث لا تفيد معه إستراتيجية المواجهة، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه رهودس وزملائه (Rhodes et al, 1993) من انخفاض تقدير الذات والاتجاه نحو التحكم الخارجي لدى النساء صغيرات السن ممن كن ضحايا لعدوان جنسي مقارنة بعينة ضابطة لم تتعرض لظروف مماثلة، من جانب آخر توصلت الدراسات إلى ارتباطات سلبية بين العنف اللفظي الذي يمارسه الأب ضد الابنة وتقديرها لذاتها، وأنه منبئ قوي باضطرابات نفسية في الرشد (Downs & Miller, 1998) ومن الدراسات التي وثقت العلاقة بين العنف الأسري والأطفال:

دراسة جورج (George, 1991) عن علاقة المشكلات السلوكية للطفل لدى السيدات المضروبات وغير المضروبات، حيث أصدر الآباء والأمهات استجابات تتعلق بتربية الأطفال أقل إيجابية وأكثر سلبية من أسر مجموعات المقارنة، وتبين أن أطفال الأسر يعانون مشكلات السلوك وحالات مزاجية أكثر اضطراباً، وتبين أنهم أكثر عدوانية من أطفال مجموعة المقارنة. ودراسة كومنج (Cumming, 1994) حول تأثير الصراعات الزوجية بالسلب على الأطفال وعلى عدوانيتهم وتورطهم أو دخولهم في الخلافات بين الوالدين، أوضحت الدراسة الميدانية أن الصراع الزوجي يؤثر بالسلب على التربية، ويفكك من العلاقات الإيجابية داخل الأسرة، ويزيد من العدوانية بين الأبناء. ودراسة كارول (Carol, 1996) حول تأثيرات الصراع الزوجي على عدوان الطفل واكتتابه، لوحظ أن الأطفال الذين عاشوا في أسر يسودها الصراع الزوجي أكثر اكتتاباً عن غيرهم في حين أن الأولاد الذين مروا

بتفاعلات سلبية مع أمهاتهم أكثر عدوانية. ودراسة مالا هي (Mallah, 1997) حول بعض الجوانب المرضية للصراع بين الوالدين، أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا في السابق لعنف أسرى أظهروا مشكلات أكثر وأعراض اضطراب ما بعد الصدمات مقارنة بالأطفال الذين لم يتعرضوا للعنف الأسرى.

العنف ضد الطفلة الأنثى

نحن جميعاً على ثقة من أن التعليم حق إنساني وحجر الأساس وأداة تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وقد نصت اتفاقية الطفل على حق جميع الأطفال في التعليم الأساسي، ولكن من خلال النظر إلى الواقع تبدو المفارقة صارخة بين الاتفاقية الدولية والواقع المجتمعين، فقد أشار وضع الأطفال في العالم عام ١٩٩٩ أن هناك ١٣ مليون طفل في البلدان النامية محرومين من هذا الحق، وأن ثلثي هذا العدد من الإناث أي حوالي ٨٧ مليون طفلة. وإذا نظرنا إلى إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لوجدنا واقع حرمان الفتيات من التعليم أشد إيلاًماً، فمازالت الإناث تشكل ٦٣ % من جميع الأميين البالغين، وعلى المستوى المحلي تبدو أكثر سوءاً إذ تشكل النساء ٦٦ % من إجمالي الأمية في مصر، ويصل معدل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية للفتيات إلى ٧٩ % بفاقد ٢١ %، وتزداد نسبة الفاقد إلى ٤٢ % من المرحلة الثانوية (ناهد رمزي، ٢٠٠١). ومن هنا جاءت أهمية موضوع العنف ضد الطفلة الأنثى لما قد يهدد هذا العنف بمختلف أشكاله وخصائصه والذي يمكن تصنيفه طبقاً لمصادره سواء كان عنفاً أسرياً تمارسه الأسرة والعائلة، أو عنفاً مجتمعياً يمارسه المجتمع مع الفتيات دون اعتبار لشخصهن وطبقاً لآليات السلوك الاجتماعي عموماً وإذا كان هذا العنف في جميع الأحوال عنف قديم فإنه مستمر ومتنامي.

وفيما يتعلق بالعنف ضد الطفلة الأنثى نعلم جميعاً أن بعض الأسر في مجتمعنا مازالت تفاضل بين الإناث والذكور تحت وطأة الفقر وقلة المورد وضعف الوعي الإنساني والاجتماعي. ويبدأ هذا التحيز مع ميلاد الطفلة وكلما كانت الأسر أكثر تقليدية ومحافظة على الأعراف والتقاليد كلما كان التحيز أشد حيث الأفضلية للذكر لكونه يرث اسم الأسرة، وهو بعد العائد الاقتصادي في المستقبل، ومما لا شك فيه أن دراسة أشكال العنف الأسرى تجاه الأنثى أمر شديد الصعوبة لأن غالبية أشكال هذا العنف مختلطة بكافة أنواع السلوك الأسرى قبل الأنثى، ومعها كنسيج متشابك بحيث يلزم المراجعة لكافة أشكال السلوك والتعامل

الأسرى مع الطفلة الأنثى واكتشاف المنطلقات والمرجعيات المسببة لهذا السلوك، وإن كنت أعتقد أن العنف المضاد للأنثى جزء أصيل من التراث للعادات والتقاليد والأعراف المهيمنة على عقل المجتمع شخوصاً وأفراداً وككيان معنوي، والمشكلة هنا أن الأسرة وأفرادها لا تعتبره عنفاً بل هو سلوك طبيعي لا بد من ممارسته معها وفقاً لتصورات الأسرة عن الأدوار الطبيعية للأنثى (أميرة الديب، ٢٠٠١).

ومما لاشك فيه أن الزواج المبكر والزواج العرفي للفتاة الصغيرة هما انعكاس نسق الأفكار السائدة والتي تركز غالباً إما على أن الفتاة عورة ويلزم التخلص السريع منها كعبء مادي ولتفادي المشاكل والمسئولية كمصدر للمال. إن الأسرة والجماعة هنا في حالة من غياب الوعي عما يترتب على مثل هذه الزيجات من مشكلات قانونية وأخلاقية واجتماعية ونفسية سواء للزوجة الصغيرة أو أولادها المقبلين. وفي إحدى الدراسات التي دارت حول زواج الصغيرات من كبار السن الوافدين أشارت النتائج أن ٦٦% من أسر هؤلاء الفتيات يقبلون هذا الزواج ويشجعونه، وأن ٨٣% من الفتيات وافقن على هذا الزواج باعتباره مخرجاً من الفقر (المجلس القومي للسكان، ١٩٩٣) وهو قرار نابع من تفكير طفلي للتحرر من قيود الأسرة ورغبة في إثبات الذات، وفيما يلي بعض صور العنف المجتمعي والأسرى للطفلة الأنثى :

- ١- حرمان الطفلة من اللعب واللهو وإجبارها على الانصياع لمساعدة الأم وخدمة أشقائها "عنف".
- ٢- ترويع الفتاة من أنوثتها وإجبارها على عدم الالتفاف لها أو الاهتمام بمظهرها - وهو أمر غريزي - كضمان لعدم فسادها المجتمعي "عنف".
- ٣- منع الفتاة من ممارسة الرياضة تحت وهو الخوف من فقد عذريتها أو التشبه بالذكور بالمفهوم الاجتماعي "عنف".
- ٤- حجب الفتاة عن التعليم لضمان عدم تعرضها لمشاكل الطريق أو الاختلاط أو لدفعها للعمل "عنف".
- ٥- إجبار الفتاة القاصر على الزواج قبل أن يكتمل نضجها البيولوجي والفكري والعاطفي "عنف".
- ٦- إن دفع الصغيرة للعمل وامتھانها المهن الهامشية وتعرضها للأخطار والأذى البدني والنفسي "عنف".

القضية الرابعة: العجز المتعلم وإساءة معاملة الأطفال

تعد مشكلة الإساءة للأطفال إحدى المشكلات المهمة والخطيرة والجديرة بالاهتمام في الوقت الحاضر، رغم أن بدايات هذا الموضوع تعود إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فقد مر ما يزيد على مائة عام قبل أن تستحوذ مشكلة الإساءة للأطفال على انتباه العلماء والممارسين، وكان ذلك عقب المقالة السنوية لطبيب الأطفال كيمب kempe وزملائه عن الطفل المصدوم في أوائل ستينيات القرن الماضي. وقد بدأ بعد ذلك مباشرة إصدار التشريعات التي تحدد وتتابع بوضوح الإساءة للأطفال وإهمالهم، وانطلقت الجهود من أجل تحديد الأطفال المهملين والمعرضين للإساءة ومساعدتهم.

ومن اللافت للنظر أن كيمب وزملاؤه قدروا أن أقل من ١٠٠٠ طفل تقريباً يتعرضون للإساءة البدنية كل عام في الولايات المتحدة، وذلك في ضوء عدم وجود أرقام محددة. وفي بداية ثمانينيات القرن الماضي انطلقت أولى جهود دراسة انتشار الإساءة للأطفال وإهمالهم، وأسفر عن نتائج مروعة، وقد أبدت التقديرات الوطنية انتشار إساءة معاملة الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنها تقترب من حدود الأزمة الوطنية. وتقع خارج نطاق إمكانيات النظام الذي تم وضعه للتعامل معها. وقد تتضاعف - على سبيل المثال - عدد الأطفال المسجلون في جمعية منع قسوة معاملة الأطفال بالمملكة المتحدة ارتفع في الفترة من ١٩٧٧-١٩٨٢ إلى (٦٥٣٢) طفلاً. وقد تضاعف عدد الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والإهمال من (١,٤) مليون طفل عام ١٩٨٦ إلى (٢,٨) مليون طفل عام ١٩٩٣ في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يؤكد مرة ثانية إن إساءة معاملة الأطفال سبب عام وخطير للإصابة والوفاة بين الأطفال.

والإساءة إلى الطفل هي كل ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نمواً كاملاً سواء أكان في صورة متعمدة أم غير متعمدة من قبل القائمين على أمر تنشئته، ويتضمن ذلك إيقاع ضرر مباشر للطفل كالإيذاء البدني، أو العمالة المبكرة، أو ممارسة سلوكيات من شأنها تمنع أو تعوق إشباع حاجات الطفل التربوية والنفسية أو تكف أو تعطل الفرص المناسبة لنموه نمواً سليماً.

وتعزى كثير من إخفاقات الراشدين في الحياة حالياً إلى المحن التي مروا بها أثناء الطفولة، فيرجعون الاكتئاب في منتصف العمر إلى العقاب الذي أنزله الآباء بالأبناء منذ عقود خلت، وفي كتابها الذي حقق أعلى المبيعات عام ١٩٩١، نجد "باتي دايفيز" - ابنة رونالد ونانسي ريجان - تلقي باللوم على والديها، لأنهما سبب

مشاكلها الحالية، فقد ركزت في كتابها على نقطة أن أمها صفعتها على وجهها عندما كانت في الثامنة من عمرها، كما تلقى باللوم على والديها أيضاً، لعدم منحها ما يكفي من الحب والحنان، لأنهما كانا يحبان بعضهما البعض أكثر مما يحبانها (هذه هي عائلة السيدة الأولى لا أكثر ولا أقل).

ورغم أن العجز المتعلم لا يتعلق بتوضيح لماذا يسئ الآباء لأطفالهم، إلا أنه يستطيع تفسير الاستجابات السلبية من جانب الأطفال المساء إليهم، حيث أظهرت عديد من الدراسات أن الأطفال المساء معاملتهم عادة ما يكونوا انسحابيين Withdraw واكتئابيين وسلبيين، وتنخفض معنوياتهم وتزداد وحدتهم النفسية وينخفض تقديرهم لذاتهم، وتزداد رغبتهم في تجنب المدرسة ويتجهون بقوة نحو التحكم الخارجي، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة تركز على الانفعال، ومهيئون بسهولة لتعلم العجز. فضلاً عن التأثير السيئ الذي يبدو في إدراك ثبات الذكاء وزيادة صعوبات التعلم، وضعف الأداء المدرسي للأطفال، واختلال البناء المعرفي، وسوء تفسير الأحداث والوقائع التي تواجه الطفل (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) ويظهرون وظائف عقلية غير جيدة، وضعف في الأداء المدرسي، وانخفاض درجات اللغة والقراءة والرياضيات (Kurtz et al, 1993) واللوم المفرط للذات (Oates, 1996)، وصورة الذات الجسمية المختلة والمشوهة، وإدراك عدم جدوى أية صفات إيجابية موجودة في الذات، ومن ثم الاستسلام لأقل الضغوط (Gilmartin, 1994).

كما أن هؤلاء الأطفال يقررون أنهم فقدوا ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين وبالعالم من حولهم، وقد يبدون اهتماماً ضئيلاً بالمؤسسات الدينية، وعدم التمسك للحياة، ويعزى ذلك إلى أن الإساءة تؤدي إلى اختلال المعارف، وتشويه الإدراك حول إمكانيات الذات وقدرتها على التأثير في الأمور، وكأن الإساءة رسالة إلى الطفل محتواها أنه لا يملك مقومات التأثير في الأمور، وليس لديه أي معطيات إيجابية ومن ثم يؤدي ذلك إلى الاختلالات المعرفية أبرزها الارتكان إلى السلبية وعدم تفضيل بذل الجهد وتوقع الفشل وإدراك مستمر لضالة ما لديه من صفات إيجابية.

فالإساءة المتكررة قد تدركها الأطفال على إنها سلسلة من الأحداث السيئة غير القابلة للتحكم تضر بمعتقدات تحكمهم وإدراكهم للمواقف، حيث تجعلهم يدركون أن عوامل التحكم في الأحداث الصدفة والحظ، والأخرين الأقوياء، وهنا تترسخ لديهم تكرار سلوكيات الإساءة بزيادة توجههم نحو التحكم من خلال الآخرين الأقوياء. وبتكرار الإساءة تنمو هذه التوجهات، وقد تلازم الشخصية في حياتها، وقد تعمق

لديهم التركيز على استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال أو استراتيجيات المواجهة بالهروب ويبدون استجابات عجز عند تعاملهم مع المشكلات، وقد تظهر عليهم استجابات العجز المعرفية والدافعية والانفعالية والتي منها ما يلي :

- ١- قد تتغير مواضع التحكم لديهم من الداخل إلى الخارج.
- ٢- يتشوه إدراكهم وتقديرهم المعرفي للموقف.
- ٣- يدركون أن سبب الإساءة نقص في ذاتهم وعجز في إمكانياتهم.
- ٤- يتجهون نحو الاعتمادية كوسيلة أساسية لتحقيق أهدافهم.
- ٥- سلوكياتهم تعبر عن نقص في قدراتهم. وتتشوه لديهم العلاقة المنطقية بين الجهد والنتيجة.

ويرى اسلاد وآخرون (Slade et al, 1984) أن نظرية العجز المتعلم تفسر الدلالة النفسية للأطفال الذين يساء إليهم بإلقاء نظرة متعمقة على بنية العجز لديهم، حيث وجد أنه إذا كانت السلبية التي يتصف بها هؤلاء الأطفال تعكس العجز، فإننا نتوقع أن نجد هؤلاء الأطفال يبدون مثابرة أقل عند أداء المهام، وعدم كفاية أو اختلال العلاقة المنطقية بين الجهد والنتيجة. كما أن استراتيجيات مواجهتهم للأحداث تتم عن اكتسابهم للعجز، ويفسرون خبرات النجاح والفشل بأساليب نشأومية وينظرون دائماً إلى النقائص الموجودة في الذات، ويفضلون الهروب بدلاً من المواجهة. ومن ثم فإن الأطفال المساء إليهم ينظرون إلى هذه الإساءة على أنها فعل حقيقي موجه نحوهم بسبب عيوب ونقائص في ذاتهم، وأنهم لا حول لهم ولا قوة، ويتكرر تعرض الأطفال للإساءة يزداد اعتقادهم في عجزهم، وتتأصل لديهم قيمياً تؤكد أن ذاتهم عاجزة، ولا يستطيعون النجاح مهما يحاولون من جهد. وفي نفس الوقت يعد الإيذاء الجسدي والنفسي للطفل أو حتى التهكم والسخرية من الطفل ووصفه بعدم الكفاءة والنفع، وبأنه لا يصلح لأي شيء ولا يملك أو تنقصه معطيات التأثير في الأمور الأمر الذي يجعلهم مهينين للمرضى، أو بالأحرى الأمراض النفسية، بما فيها العداء للمجتمع كسلوك العنف والدخول في دوامة استخدام الكحول والمخدرات.

ومن ثم تتعدد المشكلات السلوكية التي يظهرها الأطفال المساء معاملتهم، حيث قد تشمل الخجل المفرط والخوف من الغرباء، والعلاقات الاجتماعية المضطربة مع الأقران، والشجار الدائم، وسلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً مثل المشاغبة والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية والانجازية، وسوء التوافق المدرسي والهروب من المنزل والسلوك الجانح، وإدمان المخدرات ومحاولات الانتحار (Manion & Wilson , 1995; Oates , 1996).

وتعد سوء معاملة الأطفال من أخطر العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ ببعض الاضطرابات المعرفية والجسمية، حيث يشعر الأطفال بالكوابيس، وعدم الأمان، ويميلون إلى الانسحاب وتجنب الناس وإدراك عدم جدوى الجهد المبذول، ويعانون الاكتئاب، وينمو لديهم مشاعر العدوان، وانخفاض تقدير الذات، وارتفاع المشكلات السلوكية، واختلال العمليات المعرفية المنوطة بتجهيز المعلومات، وتدنى مستوى التحصيل الدراسي.

يضاف إلى ذلك إحساس التلميذ بالتهديد والخوف والتردد، وفقدان الثقة بالنفس، والسلبية وفقدان الإحساس بالأمن، وانخفاض مستوى التمتع بالصحة النفسية والجسمية، والإحساس بالحرمان والإهمال والنفور من المدرسة، وعدم التمتع بها، وامتلاك الطفل أو التلميذ طاقات عدوانية ضد نفسه أو المجتمع، وتستمر هذه الآثار مع التلميذ حتى إذا ما شب عن الطوق وصار شاباً أو رجلاً كان معه التحطيم النفسي والعقلي والتشويه المعرفي، فيصبح مريضاً غير قادراً على العطاء أو الإنتاج بل قادراً على الإساءة إلى النفس والآخرين، والعدوان على الذات، وعلى من حوله، فضلاً عن الاغتراب حيث يكون الفرد مغلوباً على أمره، والأسلوب الذي يتسم بالصرامة والعنف والقسوة يولد الاعتمادية والإذعان والخضوع في الصغر، وينقلب في مرحلة المراهقة إلى إحساس بالدونية وعدم ثقة بالنفس، وإدراك ضالة الصفات الإيجابية والكرهية المكبوتة للسلطة الوالدية، وهذا الجو المضطرب المشحون بالقلق بمثابة قنبلة موقوتة حيث يتحول هذا الضغط النفسي إلى سلوك عنيف في أقرب فرصة.

فالشدة والقسوة على المتعلمين مضرة بهم لأن إرهاف الحد في التعليم وخاصة الأطفال يؤدي إلى تشويه استعدادهم التعليمي، وتفصيل ذلك أن تعرض الطفل لسوء المعاملة يؤدي إلى تغليب مشاعر القهر، واسوداد مزاجه، وميله إلى الكسل، واستسهال الكذب، والتحايل وركوب الطرق الملتوية، وإظهار غير ما يبطن خوفاً من التعرض للعقاب، فتصير كل هذه المثالب مركبة في طبعه وعادة له تطبع شخصيته السلبية والعاجزة، وتحول دون أن يكون إنساناً إيجابياً فاعلاً في مجتمعه، بل إنها تؤدي به إلى الوقوع في براثن الخنوع والاستسلام، فلا يعود عابئاً بالدفاع عن نفسه أو عن وطنه، وإنما يصبح معتمداً في ذلك على غيره.

ومن ناحية أخرى تعد نتائج سوء معاملة الطفل مروعة وخطيرة، فهي قد تعرض الطفل لأشكال الإساءة المختلفة، وقد يؤدي ذلك إلى فقدان الطفل لبعض أعضاء الجسم وحوادث تشوهات وعاهات دائمة لديه، قد تؤدي إلى الموت أحياناً،

كما تؤدي سوء معاملة الطفل إلى إصابة بتخلف عقلي وتلف دماغي، وتأخر في النطق، واضطراب في التعلم (Martin , 1979)

وفي إطار زملة اضطراب الذاكرة لسوء المعاملة في الطفولة قامت مجموعة من الباحثين (bremner et al, 1996) بمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مدى قابلية الذاكرة للتحسن والتعديل بعد تعرض الأطفال لسوء المعاملة. بالإضافة إلى مراجعة الدراسات التي تناولت آثار المشقة النفسية على تغيير أداء الأسس العصبية الحيوية للذاكرة neurobiology of memory متضمنة نتائج تتصل بدور هذه الآليات في الأداء الطبيعي للذاكرة، وآثار المشقة على ذاكرة الأطفال الأسوياء. ومدى تذكر الأطفال للأحداث المثيرة للمشقة. كما تم فحص آثار المشقة على مناطق دماغية محددة. وعلى كيمياء الدماغ Brain chemistry. وأشارت النتائج إلى أن السوائل العصبية والنواقل العصبية neurotransmitters التي تنطلق أثناء المعاناة من المشقة النفسية يمكن أن تغير وظيفة الذاكرة طبقاً لمستوى نشاط كل من بعض المناطق الدماغية التي تشارك في تنظيم نشاط الذاكرة. وربما يتدخل هذا الانطلاق release مع الآثار والصور المخزونة في الذاكرة كأثار لسوء المعاملة في الطفولة. بحيث تصيبها بالاضطراب وتسبب تعطيلاً في عمليات الاستدعاء في الأعمار المتأخرة لهؤلاء الأطفال. كما قد ينتج عن سوء المعاملة في الطفولة تغيرات نفسية وانفعالية طويلة المدى تؤثر على أداء هذه الوسائط والعوامل العصبية. ويرى محمد الصبوة (١٩٩٩) أن هذه المراجعة وأمثالها يمكن أن تزودنا بدليل علمي معقول ومنطقي ومقبول لتفسير الاستدعاء المرجحاً من قبل الراشدين لما حدث لهم من صور سوء المعاملة في طفولتهم. وتفسير الاضطراب الكامن طويل المدى الذي تفجر بعد حين من الدهر.

وفيما يلي دراسة قدمت وصفاً تاريخياً لفتاة إيطالية في مرحلة الطفولة المتأخرة كانت تعاني من زملة فقدان الذاكرة التالى للصدمة. تبين من هذا التاريخ أن هذه الحالة تعاني من فقدان جزئي للمعلومات في الذاكرة الدلالية، ونسيان متواصل بحيث تعجز تماماً عن اكتساب وتعلم المعلومات الجديدة. وكشف تقييم أدائها باستخدام اختبارات الذاكرة عن وجود خلل جوهري في الذاكرة المباشرة وقصيرة المدى. واختلال في ذاكرة الأحداث الشخصية السابقة يشمل هذا الاختلال ظواهر التزييف والتلفيق هروباً من الصور العقلية الحسية التي تصور الأحداث الصدمية التي مرت بها وتلاحقها باستمرار (Maravita ,1994)

وقامت الدراسة التالية بمراجعة الإنتاج الفكرى الذى تعرض لفحص الآثار السلبية المعرفية والوجدانية، والسلوكية، والنفسية الجسمية الناجمة عن تعرض الأطفال والمراهقين لبعض أحداث الحياة الصدمية، وكشفت هذه المراجعة النقدية عن وجود آثار سلبية للأحداث الصدمية على الوظائف المعرفية ظهرت فى مقاومة الأطفال والمراهقين للذكريات والأفكار الصدمية. وحدث اضطراب فى المزاج، وبطء صدور الاستجابات، والشعور بالذنب والعار والأسى والحزن والتعاسة، وضعف الشخصية، وتغيرات فى الإدراكات الذاتية، والتهديد والخوف من المجهول. كما أمكن للأحداث الصدمية أن تسبب ألواناً من السلوك التفككى (الانحلالى) dissociative behaviour كالانسحاب والعزلة، والشطط والتعدى، والسلوك الارتدادى، والشك، وتقلبات السلوك الجنسى، ما تبين وجود تطورات فى الاستجابات الفسيولوجية والحيوية شملت الفشل فى التحدى، وضعف الشهية، واضطراب النوم، وتغيرات جسمية حادة (Armsworth & Holaday, 1993).

ويبدو أن الدراسات التى ربطت بين اضطرابات الذاكرة وما يتعرض له الأطفال من سوء معاملة ومن صدمات عاطفية، فقد انتهت إلى وجود نوع من اضطرابات الهوية التفككى يتسم بوجود آثار معرفية سلبية أهمها المعاناة من الذكريات والأفكار الصدمية، مع المبالغة والتضخيم فى هذه الأفكار الصدمية، كلما تقدم الأطفال نحو مرحلة المراهقة، فالشباب فسن الرشد. ويبدو كذلك أن سوء معاملة هؤلاء الأطفال يتمخض عنه مجموعة من الاضطرابات المزاجية التى إذا اشتدت المعاناة منها سببت فقداناً للذاكرة البصرية وتشويهاً فى أدائها، وبطئاً شديداً فى استدعاء المعلومات البصرية، بالإضافة إلى الشعور بالأسى والحزن والتعاسة، وضعف مستقر فى الشخصية يتبدى فى العجز فى اتخاذ القرار، والتردد، وضعف التواصل الاجتماعى. ويشبه بعض الباحثين الاضطرابات النفسية (العقلية والمزاجية) الناجمة عن سوء معاملة الأطفال بالاضطرابات النفسية الناجمة عن تعرض الكبار للأحداث الصدمية كالحروب والزلازل والأعاصير. وانهيار المباني. ولكننا نرى أن هذه الآثار السلبية تكون أشد وطأة على الأطفال مقارنة بالكبار لعجزهم وتعلمهم الاستسلام والاستكانة، وقلة حيلتهم ونقص خبراتهم.

وفى ذات السياق تشير دراسات عديدة إلى أن تعرض الطفل للإساءة العاطفية (الإهمال والرفض والإساءة النفسية) من قبل الوالدين يؤدى فى كثير من الأحيان إلى اضطرابات سلوكية لديهم، فيكونون عدوانيين وغير متزنين عاطفياً، وعلاقاتهم مع والديهم ضعيفة ومختلة، يشوبها التوتر وعدم الثقة، فضلاً عن تشويه المثيرات البيئية

واختلال نظام معالجة المعلومات، وعدم القدرة على التحكم الانفعالي واضطراب إدراك التحكم فى المواقف التى تؤهل الفرد إلى إدراك العجز (Smith, 1997) ناهيك عن نقص احترام الذات وعدم الثقة بالنفس وتوقع سالب إزاء المستقبل وارتفاع التوتر النفسي لديه (موسى جبريل، ١٩٩٥)، وفيما يلى بعض مؤشرات إساءة معاملة الأطفال البدنية.

مؤشرات إساءة معاملة الأطفال البدنية

نوع الإساءة	مؤشرات جسدية	مؤشرات سلوكية
الإساءة البدنية	<ul style="list-style-type: none"> - كدمات غير واضحة (فى مراحل مختلفة من healing) - لكمات، أثار عضه بشرية، وبقع - حروق غير واضحة لا سيما حروق السجائر أو الحروق المنغمة مثل القفاز - كسور وتمزقات 	<ul style="list-style-type: none"> - تحطيم ذاتى - انسحاب وعدوان - منطو على نفسه - غير مرتاح مع الاحتكاك الجسدى - يصل للمدرسة مبكراً أو يبقى متأخراً كما لو كان خائفاً - يشكو من آلام وحركات غير مريحة - يرتدى ملابس غير ملائمة لظروف الجو
الإهمال البدنى	<ul style="list-style-type: none"> - يترك - لا يحتاج إلى العناية الطبية - نقص الاتساق مع المشرفين والأساتذة. - جوع دائم، لبس غير ملائم - انتشار القمل، وانتفاخ فى المعدة - ملابس غير نظيفة 	<ul style="list-style-type: none"> - تأخر وغياب متكرر - تحطيم الذات - يكف عن الاشتراك فى الأنشطة المدرسية والتعليمية وخاصة المراهقين - أعراض تعب منتظمة أو فتور الهمة، أو الشعور بالنوم فى الفصل - سرقة الطعام، توسل لرفاقه فى المدرسة - غير منتظم فى البيت
الإساءة الجنسية	<ul style="list-style-type: none"> - يبكى، ملابس الداخلية ملطخة بالدماء - ألم ويحك جلده فى المناطق التناسلية، صعوبة فى المشي أو الجلوس - جروح أو نزيف خارج الأعضاء التناسلية - مرض تناسلي - بول متكرر وعدوى 	<ul style="list-style-type: none"> - محاولات للانتحار خاصة المراهقين - هستيريا، نقص فى التحكم الانفعالي - صعوبات تعلم مفاجئة - دور جنسي غير ملائم أو فهم غير ناضج للجسم - مهدد عن طريق التلامس البدنى، واتصال جنسي غير شرعي - انسحاب واكتئاب مزمن، ونقص تقدير الذات، واحتقار الذات، ونقص الثقة فى النفس - أساليب غير فعالة لحل المشكلات - اندماج أقل فى المشكلات حتى ولو كانت سهلة الحل.

الآثار السالبة لضرب الأطفال أو عقابهم جسدياً

خلال سنوات عديدة مضت حذر عديد من الأطباء النفسيين والباحثين الاجتماعيين والآباء من العقوبات الجسدية للأطفال. وقدم بيتر (Peter , 2001) في مؤتمر عن إنهاء عقوبة الأطفال مقولة انتهت فيها إلى أن كل البشر لهم الحق في حماية سلامتهم الجسدية، والأطفال ما هم إلا بشر أيضاً.

ويمكن طرح بعض الآثار السلبية الناتجة عن ضرب الأطفال أو عقابهم جسدياً:

- ١- ضرب الأطفال يعلمهم أن يكونوا ضاربين : وتدعم الأبحاث ارتباط العقوبات الجسدية في الطفولة بالسلوك العنيف في مرحلة المراهقة والبلوغ، مدللين على ذلك أن غالبية المجرمين الخطرين كانوا واقعين تحت تأثير التهديد، وكانوا يتعرضون للعقاب بانتظام خلال مرحلة الطفولة.
- ٢- تؤدي الإساءة إلى إبعاد الطفل عن كيفية حل المشكلات والصراعات بطريقة فعالة وإنسانية : حيث كتبت هولت روت Holt Wrote أننا عندما نسيء للطفل فإننا نوقف تعلمه في جميع المسارات، فالطفل الذي يساء إليه يكون مشغولاً بمشاعر الغضب وخيالات الانتقام فقط، وتجنب التعرض لآلام الضرب والإساءة، وهذا يؤدي إلى حرمان الطفل من فرص تعلم الطرق الأكثر فعالية لحل المشكلات، ونقص الالتزام بسلوك أكثر إيجابية، ولذلك فإن الطفل الذي يساء إليه يتعلم قليلاً عن كيفية معالجة المواقف المشابهة في المستقبل.
- ٣- تتعارض الإساءة للطفل مع علاقة الطفل بأبويه وليس طبيعياً أن يشعر الطفل بمشاعر حب تجاه من يؤذيه، وأن الروح الحقيقية للعلاقة التي يريجوها كل أب تأتي من خلال علاقة الود والاحترام المتبادل فقط، وأن يدرك الطفل أن الإساءة ما هي إلا مجرد سلوك يهدف إلى تعديله ونموه.
- ٤- تركز الإساءة البدنية على فكرة " ثمن " الخطأ، بدلاً من الاهتمام بالحاجة لتصحيح الأخطاء أو تغيير السلوك.
- ٥- تعد الإساءة البدنية رد فعل قصير المدى لا تركز على تعليم العمليات العقلية العليا مثل " حل المشكلات، أو إعادة تفسير السلوك، أو تقويم السلوك السيئ " ويتخلى عن ذلك من أجل نتيجة فورية قصيرة المدى، ولعل ذلك ما قد يجعله يتسبب في إحداث آثار سلبية بعيدة المدى تلقى بظلالها على العلاقة بين الوالدين ولطفل.

٦- كثير من الآباء لم يتعلموا خلال طفولتهم أن هناك عديداً من الطرق الإيجابية التي يمكن ربطها بالطفل عندما لا تأتي الإساءة أهدافها المرغوبة، وعندما لا يكون لدى الآباء وعى بالطرق البديلة، ففي هذه الحالة تزيد الإساءة من شدة الأفعال القاسية تجاه الطفل.

٧- تجنب العنف البدني مع الطفل : حيث إن الطفل يكبر ويصبح قوى، ويكون من الصعب أن تنجح في تعنيفك البدني للطفل، ومن المهم أن لا نوصل رسالة للطفل فحواها أن الطريقة الملائمة لتحقيق الأهداف هي العنف البدني، لأن الطفل في مثل هذا النمط من الأنساق الأسرية تنمو لديه قناعة بأن الضرب والعقاب البدني أسلوب عادي ومشروع كأسلوب في التربية.

٨- إن الضرب أو العقاب البدني يعلم الطفل أن القوة البدنية تمثل الطريقة الملائمة لتفريغ شحنة الغضب، والإحباط أو الشعور بالضيق بسبب سلوك شخص آخر. خاصة إذا كان الطفل أضعف أو أصغر سناً. إن ضرب الطفل وسيلة رائعة لتعليمه أن يلجأ هو الآخر للضرب.

٩- أن الغضب والإحباط الذي لم يستطع الطفل المساء إليه التعبير عنه بأمان يكبت داخل الطفل، فالمرأهقون الغاضبون لا ينزلون من السماء، وأن الغضب الذي تجمع لدى الطفل المساء إليه يأتي كصدمة للآباء، لأن الطفل في هذه الحالة يستطيع التعبير عن غضبه وإحباطه، وبالتالي يدفع الآباء والمجتمع ثمناً مرتفعاً لإساءة الطفل، وذلك عندما يدخل مرحلة المراهقة والبلوغ.

١٠- تعطى الإساءة الجسدية رسالة خطأ وخطيرة يتلقاها الطفل وهي أن القوة تصنع الحق Might Makes Right، ومن المسموح أن تسيء إلى شخص آخر اعتماداً على أنه أصغر وأقل قوة منه، ويدرك الطفل المساء إليه أنه من المسموح له أن يعامل الأطفال الأصغر سناً منه بعنف، وعندما يصبح شاباً نجده لا يشعر بالعطف والشفقة تجاه من هم أقل منه ويمنع ذلك من إقامة علاقات أساسية لتحقيق الحياة الانفعالية Emotionally Fulfilling Life. فالعقاب عندما يبدو استبدادياً وغير عادل، فإنه يعلم التلاميذ درساً بأنه من المقبول للقوى أن تكون له ضحايا من الضعفاء، ويحلم باليوم الذي يصبح فيه كبيراً لأن يتم دفعه بواسطة الوالدين بعد الآن، يؤكد الوالد (أننى أعلم الطفل أن يحترم السلطة، وفي الحقيقة ما يتعلمه الطفل هو قلة احترام، ويقول الطفل

اضغط لأنهما أضخم، ويعتقدان أنه يمكنهما التتمر على وضريى بأية طريقة يريداهما.

١١- وبسبب أن الأطفال يتعلمون من خلال النموذج الأبوي، فإن العقوبات الجسدية تعطى لهم رسالة بأن الضرب هو أفضل وسيلة للتعبير عن مشاعرهم وحل مشكلاتهم، وإذا لم يلاحظ الطفل تعاون أبويه فى حل مشاكله بطريقة مبتكرة وإنسانية، فسوف يصبح من الصعب عليه أن يتعلم ذلك بنفسه، وبالتالي تستمر نقص المهارة الأبوية للجيل التالي. فالتعليم الملطف الأبوي الذي يعتمد على أساس قوى من الحب والاحترام يعتبر الطريقة الفعالة الوحيدة لتشكيل سلوكيات محكمة تعتمد على القيم الداخلية، بدلا من سلوك ظاهري جيد يعتمد على الخوف والرغبة

١٢- يوجد العقاب الجسدي هوة واسعة بين التلميذ ومعلمه، الأمر الذي يقلل من استفادته منه، كما قد يتسبب في كراهية التلميذ للمدرسة والعملية التعليمية، وربما يؤدي به الأمر إلى التسرب. أى أن عقاب الطفل قد يهاجم مباشرة علاقة الاحترام المتبادل والصداقة التى يهدف المعلم إلى تكوينها مع الطفل.

١٣- يفقد العقاب الجسدي أثره حين يعتاد التلميذ عليه. حيث إن الخوف من نيل العقاب يؤدي إلى كبح المبادأة والابتكار عند التلاميذ، حيث إن هدف التربية هو تصحيح الأفكار والسمو بالرغبات لينشأ عنها سلوك مستقيم لاتعديل السلوك ظاهرياً فقط.

١٤- تعرض الطفل لسوء المعاملة يؤدي إلى تغلب مشاعر القهر والعجز واضطراب مزاجه وميله إلى الكسل، واستسهال الكذب والتحايل وركوب الطرق الملتوية، وإظهار غير ما يبطن خوفا من التعرض للعقاب، فتصير كل هذه المثالب أساسية في طبعه وعادة له، تطبع شخصيته بسمات سلبية، وتحول دون أن يكون إنساناً إيجابياً فاعلاً فى مجتمعه، بل تؤدي به إلى الوقوع فى برائن الخنوع والاستسلام، فلا يعود عابئاً بالدفاع عن نفسه أو عن وطنه، وإنما يصبح معتمداً فى ذلك على غيره

١٥- يؤدي الإسراف فى العقاب البدنى بطريقة عشوائية إلى عرقلة البناء النفسى الطفل فيجعله خجولاً متشككاً لا يثق فى نفسه وأحياناً متمرداً حتى يصل هذا الستمرد إلى ذروته فى فترة المراهقة فيظهر فى صورة تخريب وانتقام من السلطة الأسرية، وربما تراح تلك الصور إلى المجتمع بأكمله، وأحياناً نجد

بعض الأطفال يقمن بتعذيب الحيوانات، أو القيام بأى سلوك عدوانى تجاه الأطفال الآخرين الأصغر سناً أو نفس السن.

١٦- هناك علاقة سببية بين العقاب البدنى والتبول اللاإرادى لدى الأطفال، حيث وجد أن من أهم أسباب التبول اللاإرادى تعرض الطفل للعقاب البدنى بصفة عامة كأسلوب تربوى، أو تعرضه للعقاب عند تعلمه لأسلوب قضاءه لحاجته فى مرحلة الطفولة المبكرة، ونظراً لاعتماد الأطفال على نسبة عالية من السوائل فى غذائها فى تلك المرحلة، فيعتبر التحكم فى البول أصعب، أو تبلييل فراشه من فرط الخوف من فشله من ضبط تلك العملية من العقاب المترتب عليها من الأم أو المربية.

١٧- كثيراً ما يلجأ الآباء أو الأمهات أو المعلمين إلى عقاب الطفل أمام أقرانه مما يؤدى إلى التقليل من قيمة الذات وتقديرها لدى الطفل، وكراهيته لزملائه، والابتعاد عنهم وخصوصاً إذا كان أسلوب العقاب يمتن كرامته مثل ضربه على أرجله أو وجهه، كما يحدث كثيراً فى المدارس ومن جانب الآباء أيضاً.

١٨- تناقض السلوك العقابى للآباء والمهات والمعلمين، فأحياناً يعاقب الطفل على فعل له وفجأة يثاب عليه، وأيضاً يترك بدون تعليق أو إبداء رأى فيما يأتى من أفعال ثم يعاقب عليه فى مرة أخرى.

١٩- قد تؤدى العقوبة غير المناسبة إلى صلابة الطفل وقسوته، ويكون هذا سبباً فى أن يبادر بإقامة سد منيع ليحتمي خلفه، ويدافع عن نفسه. وقد يلجأ فى ذلك إلى الكذب. حيث يمثل العقاب تهديداً لسلامة الطفل البدنى الأمر الذى يدفعه للتخلي عن أمانته وصدقه لحماية نفسه.

٢٠- إن العقوبة غير العادلة أو القاسية والتي تتكرر كثيراً تجعل الطفل يخاف أباه، ويدفعه إلى الكذب ليتفادى العقوبة .. ولن يلبث الطفل أن يلجأ إلى التضليل والخداع فتفسد حياته فساداً تاماً، فضلاً عن أن مصاحبة العقاب البدنى بالفاظ التهديد والوعيد من قبل القائم بالعقاب يشعر الطفل بأنه فى حالة قصاص، مع عدم إدراكه بمدى واقعية وجدية هذه الفاظ.

٢١- تؤدى الإساءة إلى كبت السلوك الطبيعى. فإذا لم تكن للطفل قدرة على المواجهة انكمش وتقلص ولاذ بعالم الأحلام، بدلاً من انطلاق طبيعته معبرة عن نبضاتها بالأعمال والسلوكيات، والخيالات الكاذبة التى يلوذ بها الأطفال الذين يعانون قسوة الإساءة والعقوبات الصارمة، هذه الخيالات والأحلام هى

واحدة من المهاوى التي يفضى إليها قسوة الآباء مع أبنائهم. فضلاً عن أن الطفل الذى ينحرف هذا الانحراف العقلى لا يلبث ان يفقد بالتدريج الشعور بالعلاقة بين الهدف والسلوك اللازم لتحقيق هذا الهدف.

٢٢- يعلم الضرب الطفل الطاعة العمياء بدلاً من المناقشة والفهم والتقبل عن اقتناع.

٢٣- إن التعبير عن المزاج الانفعالى أثناء الضرب يعطى الطفل أنموذجاً سيئاً للإقتداء به.

وفى هذا الصدد يمكن القول أنه عندما يوبخ الوالد طفله فإن الطفل يتعلم درساً قوياً جداً يتعلم أن والده أكبر وأقوى منه ويمكنه إيذاؤه إذا لم يطعه. ولهذا السبب يمتنع كثير من الأطفال عن التصرف بخطأ بعد عقاب والدهم لهم، وقد يتعلم أيضاً بعض الدروس الأخرى التي لم يقصد الوالدان أن يقوم بتعليمها مثل : من المسموح أن تضرب إذا لم تحب ما يفعله شخص آخر أصغر منك " وعندما يتعلم الطفل هذه الدروس فى البيت من المحتمل أن يطبق ما تعلمه من والديه فى عالمه، فالأطفال الذين يضربون فى المنزل من المحتمل أن يضربوا آخرين فى المدرسة أو فى الملعب، ومن المحتمل - أيضاً - أن يضربوا إخوانهم وأخواتهم الآخرين، وعندما يكبرون من المحتمل أن يضربوا أطفالهم، لذا فعندما يخبرني آباء وأمّهات بأن آبائهم أنفسهم كانوا يضربونهم فإني أسألهم " متى توقفوا عن ضربكم؟ " وتكون الإجابة غالباً " عندما بدأت أرد الضرب".

ولما كان من المحتمل كثيراً أن يكون للعقاب أثر سلبي يفوق أثره الإيجابي، فيجب إذن أن نستعمله بقدر من الحذر يعادل ما يجب علينا مراعاته عند استعمال مادة متفجرة، وقد قال أحد الباحثين " يجب أن تتأكد تماماً من الخير الذى سيؤتيه العقاب والإساءة يفوق سوء الذى لا مناص منه من العقاب والإساءة".

وحين نعى بتقويم الطفل وتربيته يجب علينا ألا نحصر تفكيرنا فى الصورة التي نرجو له أن يكون على غرارها فى قادم أيامه رجلاً سوياً، بل يجب علينا كذلك ألا نغفل طور الطفولة الذى يجتازه فى يومه هذا. فمن اليسير أن ينحرف بنا حرصنا على أن نتحقق لنا فى أبنائنا آمال معينة، فنحملهم على المضي فى سبل لم تنهيا لها طاقاتهم، فيتعثروا الأطفال فى آمال بعيدة تنسج خيوطها عقول الكبار. ثم يتخبط الكبار بين الوسائل التي يتوهمون فيها العون على تحقيق آمالهم، حتى لقد يغفلون آخر الأمر مدى مناسبة ما يأخذون من هذه الوسائل

لتحقيق غاياتهم. وهذا خطأ فاحش يجب تجنبه. ولا سيما فيما يتعلق بالإساءة والعقاب. لقد اعتمد الوالدان عليها منذ أمد بعيد غير عابئين بالآثار السلبية التي قد تحدثها في شخصية الطفل.

وعلى ذلك يجب التفكير في العقاب كمرشد لنمو عمليات نمو الطفل المطردة، كما يجب التفكير في كل خطوة من خطوات هذه العملية لكي تكون ذات فائدة ونفع للطفل لأن كل نمو وتقدم يطرأ على حياة الطفل مع كل مرحلة يجعله على أتم الاستعداد لبلوغ النجاح في المرحلة التالية.

وقد قال أحد الباحثين "إن مهمتنا في التربية هي أن نساعد الطفل - وهو في طور الطفولة - على أن يعرف من الأشياء ما يزيد حياته الحاضرة ثراء ونفعاً، ويعدده للمرحلة التالية من مراحل الحياة خير إعداد، وهكذا دواليك ... على أن تكون الغاية الأخيرة لهذا كله هي رعاية نموه وتطوره الدائم وتفتحه المستمر".

مبادئ استخدام العقاب

في هذا السياق هناك بعض المبادئ المهمة عند استخدام العقاب منها

١- لا يكون للعقاب قيمة إلا إذا أدى مباشرة إلى تغيير الاستجابة، فالميزة الكبرى للعقاب أنه يجبر الطفل على (التوقف والانسحاب) عما يفعله إلى محاولة شيء جديد، ومجرد العقاب الذي لا يؤدي إلى هذا التحول محدود القيمة. ومعنى هذا أنه إذا صدر عن الطفل استجابة خاطئة أو غير مرغوبة يعاقب عليها، ولا بد من تشجيعه على إصدار الاستجابة الصحيحة أو المرغوبة ثم إثباته عليها بعد ذلك.

٢- التمييز بين العقاب باعتباره عدم مكافأة أو تهديد نتيجة للفشل في التعلم من ناحية، وبين معناه كعقوبة على الخروج على القواعد الأخلاقية، والواقع أنه لا أحد يمكن أن يدافع عن استخدام العقوبات البدنية أو المعنوية عندما يخطئ الطفل في التعلم، وإنما تستخدم عندما يظهر التلميذ سلوك اللامبالاة، أو الكسل المقصود، أو الإهمال، أو خرق قواعد السلوك الديني والأخلاقي. أما حينما ينتقد الوالد أو المعلم أداء الطفل، أو يسجل فشله في التعلم، لهذا النوع من (العقاب) ضروري للتعلم، وهو مكون رئيس من مكونات التقويم التربوي.

٣- قد يكون العقاب إخبارياً، فالطفل الذى يلعب بالنار فتؤذيه يتعلم كيف يتعامل مع النار، وتصحيح الأخطاء الذى يسجله المعلم فى كراسة التلميذ نوع من العقاب (لأنه يقلل الدرجة التى يحصل عليها) ولكنه يخبر التلميذ بإجاباته الخاطئة، ويهيئ الفرصة للتعلم إذا فهم التلميذ أخطائه وصححها. وحينما يكون العقاب إخبارياً فإن المقدار المعقول منه يكون فعالاً كالمقدار الكبير منه. والعقاب الإخباري قد يعيد توجيه السلوك بحيث يمكن إثابة السلوك الجديد وهو أفضل صور العقاب لأنه يحدد للطفل ما هو مسموح به وما هو غير مسموح به.

٤- قد يكون الطفل فى حاجة إلى العقاب حينما يحاول (اختبار الحدود) ليتحقق من المدى المسموح به من السلوك من غير المسموح به، وإذا حدث ذلك فمن المستحسن أن تلجأ إلى النظام الحازم وليس القاسي، وننفذه فوراً، وبدون انفعال.

٥- يجب الحذر من المبالغة فى استخدام العقاب أو استخدامه كإستراتيجية مستمرة فى تربية الطفل، فقد يؤدي إلى زيادة مستوى القلق بحيث تكون أخطاره أشد ضرراً من الفشل فى التعلم، وقد يعوق التعلم اللاحق، وقد يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي للذات إزاء ميدان معرفي معين (كالرياضيات أو اللغات) ويؤدي أيضاً إلى انفصال الذات عن موضوع التعلم أو إلى زيادة اصطناعية فى مستوى الطموح، والحل ليس بتحريم استخدام العقاب فى التربية، وإنما باستخدامه فى حدود المعقول، فى اعتدال وتوازن مع الدوافع الإيجابية وصور التعزيز الإيجابي لجعل التعلم أكثر نجاحاً بالنسبة لمعظم الأطفال.

٦- لكي يكون العقاب رادعاً يجب أن يكون فورياً لاسيما إذا وقع على طفل صغير، على ألا يكرره الأب وهو غاضباً، ويجب أن يقرب قدر المستطاع بين لحظة توقيع العقاب واللحظة التى ارتكب فيها الطفل الخطأ الذى نعاقبه من أجله بحيث لا يستعصى على ذاكرة الطفل أن تربط بين الأمرين.

٧- ضرورة التفريق بين عقاب ناتج عن فشل الطفل والتعلم والعقاب الناتج عن خروج الطفل عن سلوك أخلاقي معين أو سلوك إيجابي مرغوب فيه. فاستخدام العقاب البدني أو المعنوي عندما يخطئ الطفل فى التعلم غير مقبول وإنما يقبل عندما يظهر الطفل سلوك اللامبالاة أو الكسل المتعمد أو الإهمال.

٨- عدم توبيخ التلميذ على انفراد وحجزه في المدرسة لأداء العمل الذي لم يقم به في المنزل، ومعاقبته بإصلاح الشيء الذي أتلّفه. وليس من الحزم طرده من المدرسة أو حرمانه من التعليم، وعلى أي حال يجب أن تكون العقوبة عادلة وملائمة والنتيجة الطبيعية أن تكون مناسبة للتلميذ وذنبه مؤدية للإصلاح في التربية والتهذيب وأن تكون غير مضرّة بالجسم والعقل.

وتربوياً لكي يكون للعقاب نتيجة يجب ألا يلجأ إليه المعلم إلا عند الضرورة، فالأطفال لا يبالون بعقوبة المعلم إلا إذا كانوا يحترمونه، وربما لا يكثرثون للقسوة أو السخرية بهم، فيجب ألا يستعمل العقاب إلا عند الضرورة القصوى كي لا يفقد قيمته، فإذا أسئ استعماله كان ضاراً مثلما نستخدمه بروح شريرة بأن تشد التلميذ من شعره، أو تضربه على أذنه أو رأسه، فإن هذا العقاب يضر بالتلميذ، وليس من الحكمة معاقبته بالاستهزاء به وسبه ونداؤه بالمعتوه أو المجنون مثلاً، أو حتى الأحمق، وأن المعلم الذي يلجأ إلى هذه الوسائل يفقد احترامه وثقة تلاميذه به. ناهيك أنه عند معاقبة الطفل على سلوك غير مرغوب فيه يجب تشجيعه على إصدار استجابة مرغوب فيها ثم تعزيزه عليها بعد ذلك من منطلق أن العقاب يفقد قيمته ولا يحقق الهدف التربوي منه إذا لم يؤد إلى حذف استجابة أو إضعافها.

السياق الأسري الداعم لإساءة الأطفال

إن الأطفال الذين نشأوا في بيوت تتسم بالعنف والإساءة تعلموا أن ينظروا إلى الأمور من زاوية الخضوع وتعلم العجز، وليس من زاوية الإقدام والمحاولة. لقد تعلموا أن يركزوا على حاجات والديهم وحالاتهم المزاجية بدلاً من أن يركزوا على حاجاتهم هم وذلك خوفاً من العقاب، والطلبة المنحدرين من الأسر المسيئة ربما يكونوا عدوانيين نحو أقرانهم ولكنهم يكشفون عن الخوف عند الاستجابة للوم وتوبيخ معلمهم وتظهر عادة أعراض مثل بلل الفراش والكوابيس والشكاوى من الألم الجسمية النفسية عند الأطفال الصغار الذين تعرضوا للإساءة وربما يكون لدى هؤلاء الأطفال قلق شديد حول أي نوع من أنواع الفشل، ولذا فإنهم ينكصون إلى الوراء ويحجمون عن محاولة خوض أية خبرات جديدة، أو محاولات جادة مع مواد أكاديمية متقدمة، ربما لكونهم تعلموا العجز وأدركوا من كثرة الإساءة أنهم لا يمتلكون مقومات النجاح والتحكم في الأمور، والجدول التالي يوضح بعض السمات الأسرية والمجتمعية والثقافية المرتبطة بالإساءة للأطفال.

جدول ()

بعض السمات الأسرية والمجتمعية والثقافية المرتبط بالإساءة للأطفال

السمات	الوصف
سمات الوالدين	اضطراب نفسي، يتضمن تاريخه أذى وإساءة عندما كان طفلاً، يدرك أهمية التأديب القاسي والجسدي، يرغبون في إشباع حاجاتهم الانفعالية غير المشبعة من خلال الأطفال، لديهم توقعات لاعقلانية حول سلوكيات الطفل، غالباً ما يكون الوالدان صغار السن (أقل من ٣٠ سنة) ويتسمون بمستويات منخفضة من التعليم.
سمات الأسرة	تعانى الأسرة من انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي الفقر، وأحياناً تكون أسرة مشردة homelessness، تعاني عزلة اجتماعية، وتعانى الأم من أذى جسدي من ضرب الأب، تحركات متكررة عبر الأماكن، أسر مزدحمة وكبيرة الحجم، نقص في العمل الثابت.
سمات المجتمع	يعانى المجتمع عزلة اجتماعية، وحدائق ومنتزهات قليلة، مراكز عناية صحية قليلة.
الثقافة	تعزز الثقافة القوة الجسدية والعنف كطرق وأساليب لحل المشكلات.

وقد يكون الآباء الذين تعرضوا لسوء المعاملة في طفولتهم، واتصف آبائهم بالقسوة والعنف في معاملتهم يميلون إلى سوء معاملة أطفالهم، وأن الأسرة التي تسودها الخلافات الزوجية والعنف الأسري أو انفصل فيها الوالدان عن بعضهما أو أن الآباء فيها يعانون من اضطرابات نفسية ويتعاطون الكحول والمخدرات والمعزولون اجتماعياً يميلون إلى إيقاع الأذى بأطفالهم. كما أن الزواج المبكر وعدم نضج الوالدين - وبالتالي نقص قدرتهم على رعاية أبنائهم - يزيد من سوء معاملة الوالدين للأطفال، ووجدت بعض الدراسات أن سوء المعاملة للأطفال يحدث أكثر في الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني ويؤثر سلباً على الأداء المعرفي للتلاميذ على اختبارات الذكاء (فوقية راضي، ٢٠٠٢) فأولياء الأمور الذين يسيئون ويهملون الأطفال قد يكونوا قد مروا بنفس الظروف في طفولتهم.

وفي كتابها تحطيم حائط الصمت تقول ميللر (Miller, 1991) ومن خلال دراستها للنزعات التدميرية عند زعماء وقادة التاريخ مثل هتلر وستالين

ونيكولاتى شاوشيسكو أن هؤلاء يفضلون رؤية ملايين البشر وهم يقتلون أو يعذبون وعند الكشف عن سر من أسرار طفولتهم البائسة المضطربة، وبالتحديد إحساسهم بالدونية وضآلة الذات أمام سلطة الأهل، ولأن الأب في مرحلة الطفولة هو مصدر السلطة الوحيدة والأول، فإن العقاب الذى يمارسه ضد الطفل يسبب شعوراً بالحرَج والعار، ويكبر الطفل وتكبر معه شهوة التدمير لكل ما حوله ومن حوله، وتخلص ميللر إلى حقيقة بسيطة ومرعبة في أن واحد : هى أن طفولة سعيدة حرة كان بإمكانها أن تنقذ العالم من الشرور والتدمير والخراب.

وذهب جرين (Green, 1981) إلى أن ممارسة الوالدين الضرب القاسي ما هو إلا ميكانيزم دفاعي واضح نشأ عن معاناتهم من الحرمان. فهو إذن يؤكد على مبدأ استمرارية الدائرة الخبيثة للإهمال وسوء المعاملة من جيل لآخر، ويرى أن هؤلاء الضحايا يتعاملون مع البيئة من منظور الخوف وإدراك عدم القدرة على التأثير فيها، واعتقاد في عجز الذات عن التأثير في الأمور.

وقدم كومس (Cooms, 1986) ما يؤكد أن هؤلاء الأطفال تظهر عليهم أعراض ضعف تقدير الذات والاضطراب الإدراكي والعدوانية المرتفعة والقلق والإنسحابية وتفضيل عدم بذل الجهد وإدراك تدنى الصفات الإيجابية الموجودة في الذات وفي النهاية العجز.

كما أن الأمهات الوحيدات اللاتى يقعن تحت طائلة ضغوط اقتصادية واجتماعية وكذلك الأمهات الوحيدات اللاتى يعانين من مزاج مكتئب، وهم أكثر لجوءاً إلى الأساليب غير الصحيحة كالتدليل الزائد والعقاب الجسدي، ففي مثل تلك الظروف تزداد احتمال المشكلات السلوكية لدى الأطفال لا سيما إذا اندمجوا مع أقران السوء.

وتوثق دراسة الحالات والمسح النفسي الشامل لأولياء الأمور الذين يسيئون لأطفالهم الصفات التالية:

- عدم النضج الانفعالي والاجتماعي والاعتماد الدائم على الغير.
- لا يمكنهم الإحساس بالسرور والمتعة في الحياة.
- مدركاتهم مشوهة تماماً حول مفاهيم الأبوة والأمومة والطفولة.
- عدم القدرة على فهم حاجة الطفل.
- ضعف وتشوه تقدير الذات لديهم.

- الاعتقاد الشديد فى قيمة العقاب كوسيلة للتربية وتفشى أسلوب التربية العقابى.
 - عدم قدرتهم على مشاركة أطفالهم بشأن حاجاتهم النفسية.
 - العزلة عن صور الدعم الاجتماعى وعدم الاستفادة منها.
 - مستويات عالية من الضغوط البيئية مثل المشكلات المالية والمشكلات الطبية.
 - مستويات مرتفعة من الصراع الوالدى، والبناء العشوائى للأسرة.
 - وجود نمط السيطرة / الخضوع فى العلاقات الزوجية.
 - الافتقار إلى المستويات المناسبة من الاتصال الجسمي من أى نوع
- وتعد تلك الأسر بؤرة تعذيب ومصدر للضغوط النفسية التى لا تطاق، بما
يؤدى إلى ارتفاع نسبة المجرمين فى المجتمع (عبد الوهَّاب كامل، ٢٠٠٢).

القضية الخامسة: معاناة الأطفال من الحروب^(١) والعجز المتعلم^(٢)

رغم أن كثير من الناس يتطلعون لعالم يسوده السلام، لا تزال الحروب والصراعات تشكل جزءاً من واقع حياتنا اليومية. فهناك الآن أكثر من عشرين حرباً تدور رحاها فى مختلف بقاع العالم، والصراعات مازالت تتفاقم فى أجزاء كثيرة من إفريقيا، والإيدز مازال يحصد أرواح الكثير، وعدم احترام حقوق الإنسان والاحتلال بالقوة مازال فى عالم اليوم - على سبيل المثال وبينما نحن نتحدث الآن فقد حصرت الحرب على العراق أرواح الأبرياء، والفلسطينيون مازالوا تحت الاحتلال، وفى أوروبا مازال التطهر العرقى المرعب فى البلقان، والصراع بين الكاثوليك والبروتستانت فى أيرلندا الشمالية مازال مستمراً إلى يومنا هذا .. ونتيجة لهذا يعانى الملايين من البشر أطفالاً ورجالاً ونساءً وشيوخاً من الكوارث والحروب، ويتعرضون لشتى الأحداث المؤلمة التى تؤدى إلى ظهور صدمات نفسية ضاغطة على المدى القصير، والمدى الطويل.

وتشير الدراسات - منذ الحرب العالمية الأولى التى أجريت على الملايين من الأفراد فى معظم الدول المتقدمة كبريطانيا وفرنسا وألمانيا والسويد وأمريكا - أن

١- الحرب : كارثة سببها الإنسان تؤثر على النظم القائمة وتوجد حالة من حالات التوتر الجماعى تؤدى إلى خسائر بشرية ومادية، فضلاً عن النظرة السلبية إلى وقائع الأمور والتحسن بخطر الموت والإعاقة، وترهق هذه العوامل مجتمعة كاهل الفرد، وتضعف بالتالى قواه فى المقاومة والتكيف.

٢- نتيجة للحرب هربت إلى معسكرات اللاجئين الإثيوبية مع عائلتي حيث واجهنا مشكلات لا تصدق، واجهنا المرض وسوء التغذية، ونقص الدخول وهو لن ننساها بقية حياتنا، لقد عدنا صفر اليدين (رجل مسن من الصومال).

الغالبية العظمى من هؤلاء الأفراد قد أصيبوا باضطرابات نفسية واجتماعية وأسرية وسلوكية. وقد اختلفت نوعية الإصابات المرضية باختلاف نوعية الكوارث والشعوب والشخصيات والحضارات والثقافات، على سبيل المثال ينتشر الارتجاج الهستيرى بين الجنود الألمان أثناء الحرب العالمية الأولى، وأن الإصابة بقرحة المعدة قد زادت بنسبة ٤٠٪ بين الشعب الإنجليزي أثناء الغارات الألمانية (محمد النابلسي، ١٩٩٢) وأجمع كثير من الباحثين أن معاشة خبرات الحرب تترك أثراً نفسية لا تزول بانتهاء الحرب، بل تظل كامنة وتتراكم لتفرز كثيراً من الاضطرابات النفسية والسيكوسوماتية (Hobfoll, 1996; Gwaltney, 1987).

وظهر ما يسمى بصدمات الحروب النفسية على الأطفال والتي أدت إلى قتل أكثر من مليون ونصف المليون من الأطفال، وحدثت إعاقات بدنية لأكثر من أربعة ملايين آخرين حيث بترت أطرافهم أو أتلقت أدمغتهم، أو فقدوا بصرهم وسمعهم نتيجة للقصف والألغام الأرضية والأسلحة النارية والتعذيب، وبسبب الحرب والعنف يوجد خمسة ملايين طفل في مخيمات اللاجئين، بالإضافة إلى اثني عشر مليون آخرين أصبحوا بلا مأوى، وجرى اختطاف أعداد أخرى لا تحصى منهم، واكرهوا على أن يصبحوا رقيقاً أو خدماً أو حمالين أو جنوداً. وفي تسعينيات القرن الماضي لا تزال حروب تعتبر من اختراع القرن العشرين يتجاوز عددها ٤٠ حرباً تدمر حياة الأطفال^(١) وفي الحرب العالمية الأولى كانت

١- في الوقت الذي يدفع فيه الجميع تقريباً ثمن الحرب، فلها نزول الدمار بالمكان وتزيد من الأحاسيس بالافتقار إلى الأمن الذي يواجهه الفقراء. وقد عانت مؤخراً أربع من البلدان (أثيوبيا، والبوسنة والهرسك، وسري لانكا والصومال) من النزاعات المدنية والحرب. وذكرت الجماعات النقاشية في تلك البلدان أن النزاعات المدنية تدمر مصادر الرزق وتزيد من صعوبة إعادة بناء مقومات الحياة.

وتستحدث معظم الجماعات في أرض الصومال عن كيف تؤدي النزاعات إلى الافتقار إلى الأمن. ويعرف الناس الأمن بأنه "عندما لا يشعر الفرد أو الأسرة أو المجتمع بأى خوف على أرواحهم، أو ممتلكاتهم أو كرامتهم"، ويقول كبار السن في داجار في الصومال، إن الأمن هو مفتاح الازدهار: "إذا كان هناك أمن، وليس هناك خوف، ويمكن للناس الذهاب حيث الأسواق لمتجائهم، ويمكن لسيارات النقل عبور كافة الحدود، ولا يوجد خوف من الألغام الأرضية". ويعزو الفقراء الكثير من المشكلات الحالية للأسواق التي تفتقر إلى المنتجات والحيوانات، والطرق الرديئة والإنتاج الهزيل إلى حالة عدم الاستقرار المشار إليها. ويقولون إن الموقف الذي أعقب انتهاء النزاع شهد مع ذلك تحسناً في الظروف الاجتماعية والسياسية. ويقول الناس في قرية كويتا إن العشائر المجاورة قد سوت النزاعات فيما بينها، وأن الروابط بين العائلات في القرية قد قويت. لكن التدمير الهائل للبنية الأساسية، بما في ذلك إمدادات المياه، لا يزال يجعل مجرد البقاء على قيد الحياة أمراً صعباً. ←

الإصابات من المدنيين ولا تتجاوز ٥%، وارتفعت هذه الإصابات إلى ٥٠% في الحرب العالمية الثانية، ثم ارتفعت مع اقتراب نهاية القرن الماضي لتصل إلى ٨٠% معظمهم من النساء والأطفال.

ومما يزيد الأمر سوءاً هناك ما يقرب ٤٠,٠٠٠ طفل يموتون يومياً نتيجة الحرمان سواء بسبب الفقر أو المجاعة أو الأمراض أو الكوارث الطبيعية التي تسببها الحروب، وما يقارب ١٥٠ مليون طفل ماتوا نتيجة هذه المجاعات والأمراض والحروب خلال العقد الماضي فقط، وأصيب مليون طفل بإعاقات عقلية أو جسدية (فاطمة نذر، ٢٠٠٠).

فالأطفال - نتيجة للحروب - يمرون بخبرات مختلفة، تختلف هذه الخبرات من بلد لآخر، حيث من الأطفال من يحمل السلاح، ومنهم من يتعرض للخطف والتعذيب، ومنهم من يشاهد مصرع قريب أو صديق، ومنهم من يتجرع مرارة الحرمان والسبع عن أسرته وأصحابه، ومنهم من يتعرض للقصف وأصوات الرصاص، ومنهم من يشاهد الأشلاء الممزقة على شاشة التلفزة، تؤثر هذه الخبرات على مظاهر كثيرة من نمو الأطفال، مثل الأمراض النفسية كالالاكتئاب والسلوك العدواني، وبتكرار الخبرات المختلفة للحرب يدرك الطفل في النهاية أنه لا حول له ولا قوة، وأنه أحاث خارجة عن نطاق تحكمه وتحكم الراشدين من حوله، وعليه يعلن عجزه. واكتتابه.

وفي هذا الشأن وجد اليزور وكوفمان (Elizur & Kaffiman, 1982) أن ٤٥% من ٢٥ طفلاً إسرائيلياً (٨ من الإناث و ١٧ من الذكور) ممن تتراوح أعمارهم بين السنة وعشر السنوات وممن فقدوا آباءهم في حرب أكتوبر يعانون آثاراً نفسية ومشكلات سلوكية أثرت في توافقهم الأسرى والمدرسى. بالإضافة إلى التأثير السلبي لهذه الخبرات على اتجاهات الأطفال نحو المجتمع، وعلى علاقاتهم ببعضهم البعض، وعلى نظرته العامة للحياة (في منى مقصود، فاطمة نذر، ١٩٩٣)، وعلى النمو النفسي الاجتماعي للأطفال كالسلوك العدواني والاكتئاب، وتشوه

= وقد لا حظ الناس في سراييفو، بالبوسنة والهرسك، أن الجميع تقريباً كانوا في الماضي ميسوري الحال ومن الطبقة الوسطى. ولدى عودتهم إلى ديارهم بعد الحرب، واجه الجميع الواحد تلو الآخر العوز والفاقة: "كنت أعلم أننا لن نجد أثاث بيتنا، لكنني لم أتوقع ألا يكون هناك حوض استحمام أو بلاط أو مفاتيح إضاءة"، وفي البوسنة والهرسك فإن أكثر الجماعات التي تعاني انعدام الحماية بعد الحرب هي الأرملة والأطفال الذين يفقدون إلى الشبكات والحماية. وفي فارس بالبوسنة والهرسك، تحدثت امرأة كرواتية شابة باسم كثرات عندما تصرخ قائلة "لني نازحة في مدينتي. لم يعد لي أحد متبقي هنا. ولم يسبق لي أن تزوجت. ولذلك فأنا وحيدة تماماً".

معارف الطفل واختلال إدراكاته للأحداث، وإدراك تدنى صفاته الإيجابية، ومعاناته من انفعالات شديدة، واضطراب مسلكه الأخلاقي ونموه، ونقص، أو إدراك قلة حيلته وتعلمه العجز (Molluca, 1987) وزيادة المخاوف لدى الأطفال (أميرة الديب، ١٩٩٢) أضف إلى ذلك تأثير الحرب على الطفل والمجتمع السكاني بشكل مفاجئ وتراكمي حيث قد يكون الطفل ضحية مباشرة للعنف ليتأثر به، فمراقبته للعنف ذات تأثير فعال عليه يشابه تأثير العنف المباشر، والعجز النفسي في مواجهة الحوادث نتيجة تعرض الطفل أو الفرد لحالة مفاجئة تهدد أمنه وسلامته، ويرافق ذلك خوف مستمر في التعامل مع الأشياء.

وفي هذا الخصوص أجريت أبحاث عديدة حول الأطفال البريطانيين إبان الحرب العالمية الثانية (Badman, 1944; Gerord, 1943) أثبت كل بحث الآثار السلبية المختلفة للحرب على صحة الأطفال النفسية وأفادت النتائج أن انفصال الأطفال عن والديهم ومغادرتهم لمنازلهم نتيجة لظروف الحرب كانت السبب المحوري للمشاكل النفسية لدى هؤلاء الأطفال. فوضع الأطفال الاتكالي هذا يمليه ضعفهم وقلة حولهم وتعلمهم للعجز، واعتقادهم في عدم جدوى جهودهم، فهم مرتبطين بالراشدين من أجل البقاء على قيد الحياة - بكل مافي هذه الكلمة من معنى - وأية تهديد لرخاء والديهم وسعادتهم يروونه تهديداً لبقائهم أيضاً (في منى مقصود، ١٩٩٣)

وفي ذات المجال فإن الأطفال الذين تعرضوا للغارات الجوية خلال الحرب العالمية الثانية أكثر عرضة من الراشدين للمعاناة من الاضطرابات العاطفية والعوامل الأكثر أهمية في التنبؤ بالمشاكل النفسية لدى الطفل هي الانفعال الذي يبديه الأهل أمام أطفالهم، وتفاوت واقعية التهديد بالموت، حسب قرب القصف ومدى مشاهدة الطفل للدمار، ومن ثم تعاظمت أهمية نقل الأطفال بصحبة أمهاتهم إلى مناطق أكثر أمناً حماية لهم من الاضطراب العاطفي. هذا هو حال الضحايا من المدنيين والأطفال في العالم، أما بالنسبة للأقطار العربية بشكل خاص فقد تعرضت أطفالها هي الأخرى لألم ومعاناة الحروب ونتائجها المباشرة وغير المباشرة على شعوبها حيث خلفت وراءها خبرات قاسية ودمار ومآسي ومشردين ومهجريين عانى فيها المدنيون اشد معاناة وما زالوا يعانون.

وتعد لبنان البلد العربي الذي تمكن الباحثون من دراسة الآثار النفسية للحرب على الأطفال، ولم يكن لبنان عرضة لاجتياح دولي فحسب بل انتهكته حرب أهلية وبخلاف الحروب العربية الإسرائيلية الماضية، كان القتال في لبنان

مركزاً حول المناطق المدنية والسكنية. لذا تركزت الدراسات الميدانية حول ردود أفعال الأطفال الذين يعيشون ضمن مناطق القتال، ولقد أفاد الباحثون عن ضرر الجوانب المعرفية والأخلاقية للأطفال اللبنانيين الذين تعرضوا لمشاهد القتل، وانخفاض الاستدلال العقلي الأخلاقي على نحو واضح من خلال نموذج كولبرج للتفكير الأخلاقي.

وركزت الدراسات اللبنانية الأخرى على ردود الأفعال السلوكية والعاطفية للأطفال بعد تعرضهم لظروف الحرب، حيث إن الأطفال في لبنان أبدوا قلقاً أكثر عند التعرض القريب لمعارك بين الجيش السوري والمليشيات المسيحية اللبنانية. وفي دراسة عن مستويات القلق لدى الأطفال بعد التعرض للقتال، تم مقارنة (١٥٣) تلميذاً من الدروز الملتحقين بالمدارس، و(١١٣) طفلاً درزياً من الموجودين في الملاجئ، وقد أفاد الباحثون أن أطفال الملاجئ (١٠-١١ سنة) يبدون سمات قلق أكثر من الأطفال الذين يصغرونهم سنّاً (٧-٨ سنة) (Day & Sadek, 1982). أضف إلى ذلك العدوانية التي تظهر على تصرف الأطفال اللبنانيين الذين يشاهدون هذه العدوانية في البرامج التلفزيونية حيث أفاد الباحثون أن التعرض للعنف في الأفلام زاد من السلوك العدواني للذكور اللبنانيين لكنه لم يزد من ذلك السلوك لدى الإناث (Day & Ghandour, 1984). وفي ذات السياق أجرت منى مقصود (١٩٩٣) دراسة حول أثر خبرات الحروب على النمو النفسي الاجتماعي للأطفال الكويتيين واللبنانيين ومعرفة المؤثرات الوسيطة كالموارد الأسرية والهوية الوطنية للأطفال على النمو النفسي الاجتماعي خلال الحرب، وبتطبيق المقاييس المختلفة أظهرت الدراسة أن خبرات الحرب التي مر بها الأطفال الكويتيين واللبنانيين جاءت مختلفة من حيث العدد والنوع تبعاً لمتغيرات العمر والجنس ووظيفة الأب والمستوى التعليمي للأم، والمنطقة السكنية للأسرة، علاوة على وجود علاقة بين متغيرات عدد أحداث الحرب، وأنماط خبرات الحرب وموارد الأسرة والهوية الوطنية وأعراض الصحة النفسية، ورد الفعل الإجهادي لما بعد الصدمة، والقدرة على التكيف ودلت النتائج على وجود تفاعل بين بعض الخصائص الديموجرافية (الجنس والطبقة الاجتماعية والموارد الأسرية، والهوية الوطنية)، وخبرة التعرض للحرب من حيث العدد والنمط.

وفي فلسطين خصوصاً تتنوع أشكال العنف التي يتعرض لها الأطفال مثل تدمير أسس نموهم السليم، ويجعلهم لا يأمنون بطبيعة الناس وسعيهم للخير وتحطم ثقتهم بأمن وسلامة حياتهم، بالإضافة لما تعاني فئة كبيرة منهم نتيجة لوجودهم

الطبيعي في أماكن تحرمهم فرصاً ملائمة من الرعاية الصحية والتأهيلية والتعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية، وحتى أحياناً من سد حاجاتهم البيولوجية كالطعام، الأمر الذي يتركهم عرضة لتأثيرات هذه العوامل البيئية. وبسبب نقص أو عدم المعرفة والخبرة والمهارات والإمكانات الضرورية لمواجهة تحديات الحياة لدى الأطفال، فغالبيتهم يشعر ويتعلم العجز من جراء مثل هذه التجارب الأليمة، فضلاً عن تدهور تحصيلهم الأكاديمي لدى غالبيتهم بسبب مشكلات عدم التركيز.

وفى هذا الجزء من العالم يتعرض الأطفال لأقصى درجات القسوة والعنف والسجن والاعتقال بشكل غير مسبوق إلا فى فترة النازية. وعدد الأطفال المعتقلين والمحتجزين فى السجون الإسرائيلية خلال عام ٢٠٠٠ يزيد على ٥٠٠ طفل أقل من ١٨ سنة، وعدد الشهداء فى الانتفاضة الأخيرة من الأطفال أقل من ١٨ سنة (٨٩ طفلاً شهيداً) وعدد الجرحى ٤٤٣٥ طفلاً، إن أياً من هؤلاء الأطفال الذين سقطوا ضحايا لهذه الهجمات الدموية الشرسة لم يرتدى زى الجندي أو شعاراتها، ولم يشكل أي منهم تهديداً لحياة الجنود الإسرائيليين المحصنين خلف دباباتهم ومدافعهم وطائراتهم. لقد طالت يد الموت الآثم مدارسهم وملاعبهم ومساكنهم وكذلك وهم بين أحضان أمهاتهم، وتبين من دراسة آثار العنف الاسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين أنهم قد عانوا من اضطرابات نوم بعد الانتفاضة بنسبة ٩٤%، وأن ٨٨% منهم يشعرون بالخوف، وأجاب ٥٦% منهم بأنهم بحاجة للشعور بالأمان (ميسون الوحيدى، ٢٠٠١).

كما تعرضت بعض الأطفال لأضراراً نفسية نتيجة الحرمان الفجائي من العائل، حيث واجهتهم ضغوطاً نفسية شديدة على أعصابهم، واضطرابات حياتهم الانفعالية، أدت إلى اضطرابات النوم والأحلام المزعجة وعادة قضم الأظافر والعصبية على وجوههم والذعر عند سماع الأصوات العالية المشابهة للطلقات النارية. واضطراب سلوكهم وزاد عندهم العناد واللامبالاة والسلبية، وإدراك عجز التأثير فى الأمور، والحرمان من إشباع الحاجات النفسية كالشعور بالأمن والحب والانتماء. كذلك حرم الطفل من اللعب بسبب اختفاء كافة الأنشطة، مما أدى إلى الانزواء داخل المنزل، وكما حرّمهم من إشباع الحاجات إلى التقدير والاستحسان من الآخرين.

وفى الوقت نفسه فإن هذا القمع يشعرهن بالعجز مما يزيد من لديهن المعاناة النفسية، لأنهم أصحاب والمعتدى يغتصب كل ممتلكاتهن ولا يستطعن حتى التعبير عن مشاعرهن، والشعور بالعجز يتضمن أعراض الاضطراب المعرفي والانفعالي

والدافعى والذي يكون مصدرها تكرار التعرض للأحداث والمواقف التي لا يستطيع التحكم فيها، ولقد أظهرت نتائج البحوث الحديثة حول العجز المتعلم أن الكثير من المتغيرات الشخصية والموقفية تتوسط نوع وشدة ردود فعل الأفراد للأحداث التي لا يمكن التحكم فيها والشعور بالعجز من هذه المتغيرات : التحكم المدرك قوة الأنا. ومن عوامل الشخصية أيضاً ما إذا كان الفرد سيواجه هذه الأحداث الضاغطة بتحد أم أن فيها تهديداً له، وعلية الاستسلام والخضوع للقدرية، فى هذه الحالة يدرك نفسه ضعيف وضحية، أما فى الحالة الأولى (التحدي والصلابة النفسية) فيتضمن قدراً من المقاومة ولو المقاومة النفسية، ويصبح من العسير الشعور بالعجز فى هذه الحالة لأن مجرد المقاومة النفسية وعدم الاستسلام لمشاعر الضعف والعجز يعد نجاحاً وانتصاراً على المعتدى، ولو على المستوى النفسي.

أما المتغيرات الموقفية التي تتوسط بين إدراك العجز والأحداث التي لا يمكن التحكم فيها : مقدار التعرض للأحداث الضاغطة، وهذا ما أخبره الأفراد الذين تعرضوا لخبرة حرب الكويت من خلال تعبيراتهم التي تدل على عدم حسم الموقف بين (الهجوم والدفاع عن النفس ولو بالكلام) و(السكوت وتحمل الإهانات والحفاظ على النفس) وهذا الصراع النفسي قد يخبره الكثير من الأفراد فى مثل هذه الكوارث والظروف الضاغطة، وهذا الشعور يجعل الفرد يحاول إيجاد تفسير كاف لخبرته ليصبح قادراً على التوصل إلى معنى لحياته الجديدة والقادمة، مما يساعده على التخفيف من حدة الصراع أو حله.

وفى هذا الشأن يأتي التأثير العميق للحروب والصراعات فى نفوس الأطفال نتيجة ما أشار إليه علماء النفس من أهمية فترة الطفولة المبكرة والخبرات المتصلة بها على بناء شخصية الطفل، وأهمية العوامل الموقفية فى بناء شخصية الإنسان، حيث ذكر العلماء أن ما يمر به الطفل فى هذه المرحلة يترك أثراً شديداً فى نفسيته، ومن الطبيعي أن الحروب يكون وقعها على المجتمع وأفراده وقعا شديداً يرتج له المجتمع، فتتغير الظروف الرتيبة التي تمر بها وتتحول إلى ظروف طارئة تتصف بالتغيرات السريعة وعدم الاستقرار، بمعنى أن هذه المواقف شديدة الوقع على الإنسان خاصة إذا كانت مواقف حادة وطويلة المدى تؤثر تأثيراً كبيراً فى شخصيته خاصة إذا مر الإنسان بهذه المواقف، وهو فى مرحلة مبكرة من عمره، ومن هذه المواقف ظروف المجاعة والموت ومواقف اليتيم من الوالدين كلها تترك أثراً نفسياً فى نفسية الإنسان، ومن الطبيعي أن يكون من هذه المواقف الحروب.

ولعل التأثير القوي للحروب بالنسبة للأطفال يأتي أيضاً من فقدان الإحساس بالأمن، ومن المعروف أن الإحساس بالأمن هو أحد الحاجات النفسية الأساسية للأطفال، وتؤدي هذه الحالة إلى الخوف الذي يعاني منه الطفل سواء عبر عنه، أو لم تتح له فرصة التعبير عنه، ويؤدي إلى القلق والتوتر في سن مبكرة، ويضاعف من هذه الحالة أن الكبار عندما يختبرون موقف الحروب يستطيعون بخبراتهم السابقة أن يفكروا بطرق تجعلهم أكثر اطمئناناً كأن تكون لديهم قدرة على التنبؤ بعدم استمرار الحرب، وقرب التوصل إلى اتفاق سلام، أو وقف إطلاق النار، أو ما شابه ذلك.

أما الطفل الصغير فإن خبراته ومخزونه المعرفي ومستوى تفكيره لا يمكنه من تمثيل الموقف واستيعابه والوصول إلى استنتاجات مطمئنة، ولهذا فهو يعيش خبرة قلق وخوف أكثر من غيره هذا بخلاف الرعب الذي يعيش فيه الأطفال تأثراً بأحوال الكبار أو كلماتهم أو مناقشاتهم، فبعض الكبار تزداد درجة قلقهم وبعضهم الآخر يرتعبون أو يرتعشون، والفريق الثالث لا يكف عن الكلام عن الحرب طول الوقت، والرابع يعبر دائماً عن مخاوفه بالكلام أو بغيره من التعبيرات التي تظهر على وجهه، أو مختلف حركات الجسم، وينتقل كل هذا إلى الطفل الصغير الذي يستطيع أن يلاحظ الكبار ويتأثر بهم ربما بطريقة أعمق مما يعتقد الكبار فيه. لقد نقل كثير من الكبار الرعب إلى الأطفال بالنظرات حتى أصبح تأثر الصغير بالكبير أمراً حتمياً، كما لو كان نوعاً من العدوى، عدوى القلق والخوف، والشعور بالعجز.

ويقول سعد الدين إبراهيم (١٩٩٨) بأن اهتزاز البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل كان عنيفاً، ذلك أن المعاناة النفسية والهزة الوجدانية التي عاشها الكبار في الأسرة أثرت على عملية إشباع الحاجات النفسية والوجدانية للأطفال. وإذا كان الكبار قد حاولوا تبرير مخاوف أطفالهم بإظهار المزيد من الحب فإن رصيد القلق الكبير الذي كان يعاني منه الكبار لم يسمح لهم أن يخففوا مشاعرهم الحقيقية عن الصغار، إذ عكست نظراتهم وعيونهم وأحاديثهم وعصبية سلوكهم المخزون في النفس من القلق. وقد يرجع التأثير القوي للتجارب القاسية على الأطفال مقارنة بالكبار إلى نقص مهارات مواجهة الضغوط ووسائل الدفاع بوصفها أساليب للتوافق مع المواقف الضاغطة وعواقبها.

ولذا ينبغي أن يعمد الكبار إلى تقديم العون للأطفال من خلال الخبرة والدراسة وإعادة تفسير وبناء تأثير الصدمة في مستقبل حياة الفرد. فالأطفال على عكس مما هو شائع، ليسوا أكثر مرونة من الكبار بسبب عمرهم ولا " ينسون " بسهولة

الخبرات السيئة التي يتعرضون لها. بالرغم من أنهم ربما يتوقعون عن الكلام عنها مراعاة للكبار، أو إذعانا لرغباتهم وتوقعاتهم، وإذا لم يبد الأطفال اضطراباً في الفترة التالية مباشرة للصدمة، إلا أن ذلك لا يعنى اختفاء تأثير الصدمة، بل قد تنشأ عندهم مشكلات في مراحل تالية من العمر؛ فهم لن يتخلصوا بسرعة من تأثير الصدمة، على الرغم من أنهم قد يزاولون جوانب من حياتهم ونشاطاتهم العادية؛ ولن تحل مشكلاتهم بانتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى (Seligman, 1998).

ومن الحالات النفسية المعروفة أثناء التعرض لظروف الحرب حالة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة Posttraumatic stress disorder التي تعرف اختصاراً بالحروف PTSD^(١)، وتسبب اختلال الاتزان النفسي والإدراك والتفكير، وفقدان الشخص التحكم في انفعاله، فيظل في حالة ذهول ورعب، ويستعيد مشاهد القتال الرهيبة ولا يقوى على التركيز أو الاستجابة للمحيطين به، ولا يستطيع النوم من هول الكوابيس المزعجة رغم ابتعاده عن أماكن القتال.

كما يعود السبب الرئيسي في التعرف إلى هذا الاضطراب بالوصف الذي عليه الآن إلى الحرب الفيتنامية. فلقد لوحظ في السبعينيات، على الجنود الأمريكيين الذين شاركوا في حرب فيتنام. أعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمة، وذلك بعد تسعة أشهر إلى ثلاثين شهراً من تسريحهم من الخدمة العسكرية. وقد أثارت هذه الملاحظة دهشة الباحثين. فالمتوقع هو حصول أعراض هذا الضغط أثناء المعركة أو بعدها بأيام، وليس بعد انتهاء الحرب بسنتين أو ثلاث! بل إن بعض من أولئك الجنود ما يزالون يعانون أعراض هذا الاضطراب رغم مرور أكثر من

١- يوصف في الصورة المنقحة للمرشد التشخيصي الإحصائي (DSM-III-R) بأنه "أي حادثة تكون خارج مدى الخبرة المعتادة للفرد، وتسبب له الكرب النفسي وتكون استجابة الضحية فيه متصفة بالخوف الشديد، والرعب، والشعور بالعجز.

وفي هذا يحدد "الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية عدداً من المعالم والخصائص الرئيسة للأطفال الذين يخبرون صدمة ويعيشون أزمة منها : استعادة خبرة الحدث الصدمي على نحو مستديم، وقد يتم ذلك في شكل استرجاعات أو ذكريات كدرة إقحامية ومتكررة recurrent, intrusive distressing recollections للحدث بما فيها الصور الذهنية والأفكار والإدراكات. وقد يحدث ذلك لدى الأطفال في شكل لعب تكراري (اللعب الصدمي) حيث يعبر الطفل فيه عن موضوعات أو جوانب للصدمة.

وهنا يأخذ دور الذاكرة بعداً آخر بتأثير الصدمة في التأثير على صحة الأطفال النفسية، وهو يرتبط بالتغيرات الانفعالية والفسولوجية المصاحبة والمرافقة للصدمة، والتي صارت - بدورها - من معالم تذكرها واستدعاء أحداثها فالتغير في التوظيف الفسيولوجي الذي يعزى إلى المثيرات الصدمية يؤدي إلى إحداث عائق في عملية التوظيف النفسي والاجتماعي والدراسي أو المهني لدى الطفل.

ربع قرن على تلك الحرب وتقدر الدراسات عددهم بنصف مليون من الجنود الذين شاركوا فعلا في حرب فيتنام (Weiten, 1998).

ومن ثم فإن انغماس الولايات المتحدة الأمريكية في الصراع الفيتنامي أثر في زيادة الاهتمام بالتوتر والاضطرابات التي تلى الصدمة PTSD، كما أن الوصف المعبر عن الاضطرابات التي تلى الصدمات اتضح في يوميات الكاتب صموئيل Samuel Pepys التي ترجع إلى القرن السادس عشر، حيث قال بيبس Pepys بعد ستة أشهر من اندلاع حريق لندن الكبير " إنه لمن الغرابة أنني حتى اليوم لا أنام دون هلع شديد من النيران، ووصف ستوتار معاناة عريف فرنسي شاهد مقتل رفاقه حين كاد يدفن حيا لدى قصف الخندق الذي كان فيه، ولئن يكن هذا العريف نجا من الأذى الجسدي فإن نبضات قلبه كانت تتغير وفاقا للظروف، فإذا كان عددها ستين وقت الراحة، فإنها قد تبلغ مائة وعشرين عند اصطدام شيء ما بالطاولة القريبة منه مثلا. يضاف إلى ذلك تقارير مماثلة تناولت الأوضاع النفسية لمقاتلي الحرب الأهلية الأمريكية (kean, 1864) والحرب الروسية اليابانية (Richards, 1910) والحرب العالمية الثانية (Flanagan, 1941) والحرب الكورية (Glass, 1954) إذ أدت جميعها إلى تصور عام موحد حول أعراض هذا الخل (فبيليب صاغ، ١٩٨٦: ١٥٩).

وينتج هذا الخل - عموماً - عن مؤثر مميز يكون عادة خارج نطاق خبرة الإنسان العادية، لكنه يبلغ من العنف مدى يثير أعراض الأسى لكل من يتعرض له، ويميز هذه الأعراض مستويات مرتفعة من القلق، ورفض تذكر الصدمة، وتأثير متبدل، وتجنب الغير، والشعور العميق بالعجز، وإحساس بعدم القدرة على السيطرة على الأحداث الصدمية السابقة، بالإضافة إلى عدد من الأعراض المتفاوتة التي لم تكن موجودة قبل حدوث الصدمة (كقلة التركيز، واختلال الذاكرة).

وفي عرض الدراسات والكتابات المتوافرة عن طبيعة صدمات الحرب لدى الأطفال، وتأثيراتها قصيرة وبعيدة المدى عليهم، تتوافر دلائل قوية على أن التعرض لصدمات الحرب يثير اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال، في حين أن فقدان تتبعه ردود فعل الأسى والحزن، ويتسبب القلق على الآخرين في نشأة أعراض قلق الانفصال عند الأطفال. ولهذا فإن مواقف الحرب تتطوي على تأثير تراكمي Cumulative Effect بسبب ما يميز الحروب خاصة من صدمات متعددة Multiple Traumas، ولقد أدى تطور البحث في تأثير الحروب

على الأطفال، إلى نقل بؤرة الاهتمام من مجال علم النفس المرضى إلى التأثيرات بعيدة المدى على النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي للأطفال المصدومين.

ويبرز يول وكانتربوري (Yule & Canterbury, 1994) المشكلات المرتبطة بتطور اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال. بهدف تحديد أنسب أساليب التشخيص والتدخل العلاجي. وينفق الأطفال مع الكبار في أعراض استرجاع الخبرة الصدمية وردود الفعل الهروبية، والاستثارة الزائدة. وقد يخبر الأطفال - أيضاً - صعوبات الانفصال، والغضب، والوحدة، ومشكلات الذاكرة، والاكتئاب والقلق. وقد يبدي الأطفال الأصغر سناً سلوكاً نكوصياً وتدميراً. كما أنه بالرغم من توافر عدد من مقاييس اضطراب الضغوط التالية للصدمة عند الأطفال، إلا أنه لا يوجد بديل عن استخدام المقابلة الإكلينيكية الفردية في تشخيص اضطراب الضغوط التالية للصدمة، وفي تعرف المشكلات المرتبطة بها. على الرغم من تعدد أساليب العلاج، إلا أن أساليب العلاج المعرفي - السلوكي تعد أكثر فاعلية.

وتقدم نتائج عديد من البحوث بيانات وفيرة عن النتائج والعواقب بعيدة المدى للمشكلات والاضطرابات التي قد تتطور وتتفاقم مع مضي الوقت عند الأطفال الذين تعرضوا للأحداث الصدمية (Raphael, 1986).

ويعتبر النسيان عند الأطفال وحتى عند المراهقين ستاراً يحجب وراءه حقيقة الخبرات الصدمية التي تعرضوا لها. ولذا ينبغي أن يعمد الكبار إلى تقديم العون للأطفال والمراهقين من خلال الخبرة والدراسة الإكلينيكيتين إعادة بناء تأثير الصدمة في مستقبل حياة الفرد. فالأطفال - على العكس مما هو شائع من أفكار - ليسوا أكثر مرونة من الكبار بسبب عمرهم ولا ينسون بسهولة الخبرات السيئة التي يتعرضون لها. بالرغم من أنهم ربما يتوقفون عن الكلام عنها مراعاة للكبار أو إذعائاً لرغباتهم وتوقعاتهم. وإذا لم يبد الأطفال اضطراباً في الفترة التالية مباشرة للصدمة، إلا أن ذلك لايعني اختفاء تأثير الصدمة، بل قد تنشأ عندهم مشكلات في مراحل تالية من العمر : فهم لن يتخلصوا بسرعة من تأثير الصدمة على الرغم من أنهم قد يزاولون جوانب من حياتهم ونشاطاتهم العادية، كما أنه لن تحل مشكلاتهم بمجرد نموهم وانتقالهم من مرحلة عمرية إلى أخرى (McFarlane, 1987).

ولا تقتصر المشكلات التي قد تنشأ عند الأطفال المصدومين على استجاباتهم نحو الأحداث والخبرات الصدمية وتعميمها على جوانب حياتهم من ناحية، وعلى الأجيال التالية من ناحية أخرى، بل إن هناك عملية مجتمعية Community Process

تتسحب على المناخ الاجتماعي، وما قد يشيع فيه من عوامل الشعور بالتهديد والقلق والتوتر وانعكاساتها على العلاقات المتبادلة بين الأفراد في المجتمع، وعلى فعاليتهم في الحياة ؛ الأمر الذي يفترض أن الآثار الصدمية والمشكلات والاضطرابات الدالة عليها، قد تكون أو سع من تلك الآثار التي تعرض لها الفرد والمجتمع بشكل مباشر. وتقرر تير (Terr, 1987) أنه إذا كان الحدث الذي يخبره الأطفال شديداً، فإنه لا مناص من تعرضهم لصدمة نفسية، ولن يستطيع طفل أن يكون بمنأى عن تأثير تلك الصدمة.

إن الصدمة تخترق الحاجز النفسي للمثير، وتحدث صدعاً فيه نتيجة لما يغمر الفرد من قدر هائل من الانفعالات المضطربة، والإدراكات المشوهة، والمتطلبات المعرفية الضاغطة، وتبين بعض الدراسات أن الاستثارة الفسيولوجية المرتفعة تظل باقية عند الطفل لفترات طويلة من الزمن (Terr, 1985). وأكدت نتائج عديد من الدراسات والخبرات الإكلينيكية أن الأطفال يعانون - غالباً - بدرجة أكبر بكثير مما يعتقد الوالدان والكبار. بل إن تأثير الصدمة قد ينتقل بشكل غير مباشر إلى أطفال آخرين مثل الجيران ورفاق المدرسة والأتراب، وحيث تنشأ عندهم كذلك اضطرابات تالية للصدمة. وقد أطلقت تير (Terr, 1987) على هذه الظاهرة مصطلح الصدمة المنقولة Vicarious Trauma وأشار إليها أنتوني على أنها عملية من العدوى Contagion التي جرى تناقلها بين الأطفال. ويذهب باحثون آخرون (Rosenheck, 1986) إلى أن الخبرات الصدمية التي يتعرض لها الأطفال، وما ينجم عنها من مشكلات واضطرابات عندهم قد تتطوى على آثار تمتد عبر الأجيال فتنتقل كمشكلات وأثار سلبية من جيل لآخر في المجتمع.

أنماط تأثير الصدمة المتعلقة بالحرب على الأطفال

قد يأخذ تأثير الصدمة المتعلقة بالحرب على الأطفال أنماطاً مختلفة من التأثير هي (Harkeness, 1993):

- ١- نمط الصدمة الانتقالية: وهي الصدمة الثانوية Secondary حيث تخبر هؤلاء الأطفال حالة من الاضطراب لا يشبه الصدمة الأصلية عندهم، ويميلون إلى الاقتراب الشديد من الأم، وغالباً ما يستعيدون إحياء الصدمة التي تعرضت لها الأسرة نتيجة فقدان الأب أو الأم أو أحد الأخوة، ويشاركونهم ذكريات الأحداث الصدمية واستعادتها في الأحلام المفزعة التي تراودهم، ولكن الأطفال يدفعون ثمناً غالياً لهذه العلاقة الخاصة بالأسرة بعد فقدان الأب : فقد

يتضاءل عدد أصدقائهم وتتمركز كل حياتهم حول الأم أو الأخوة. وفي المدرسة قد يبدون صعوبة في التركيز، لأنهم يركزون - غالباً - على أسرهم، وعلى الأم، وعلى أعبائها وهمومها

٢- **نمط قلب الدور؛** حيث تضطلع بعض الأطفال - كثيراً - بالمسؤوليات الوالدية التي خلت بفقدان الأب. وهؤلاء الأطفال يلومون أنفسهم، حينما يحدث اضطراب أو مشكلات في الأسرة ويزعمون أنهم إذا كانوا أبناء طبيين، فإن حياة الأسرة سوف تسير على ما يرام، وهؤلاء الأطفال - غالباً - ما يفقدون تلقائيتهم ولا يجدون في الحياة بهجة كبيرة. ومن المحتمل أن يواجهوا صعوبة في أداء هذا الدور في حياة الراشد، ويعتقدون أن مسئوليتهم هي أن يجعلوا الناس سعداء، وأن يعملوا على ألا يكون هناك خلل أو خطأ في أي عمل.

٣- **نمط الطفل المنعزل انفعالياً:** هي فئة الأطفال التي لا تندمج في معاناة الأسرة. ويدركون الخبرات التي تعرضت لها الأسرة أثناء الحرب ولكنهم يعزلون أنفسهم انفعالياً على حياة الأسرة ولكي يحصلوا على تقبل الأسرة لهم فإنهم يهتمون بدراساتهم ومع ذلك فهم يمضون في حياتهم، ويكبتون مشاعرهم. ويبدون كما لو كانوا ينشئون حاجباً وقائياً *Protective shield* حول أنفسهم، وهؤلاء الأطفال وإن كانوا يبدون درجة عالية من التكيف في الطفولة إلا أنهم يواجهون مشكلات في الرشد، وخاصة المشكلات المتعلقة بتكوين علاقات ودية.

كما يرجع كذلك إلى طبيعة الطفولة ذاتها، فالطفولة فترة حرجة بقدر ما هي فترة من التحولات الأساسية تنطوي على صعوبات ومشكلات تجعل الأطفال أكثر استهدافاً لنقص التوافق مع الذات والمجتمع. ولهذا يتوقع تفاعل الضغوط الناجمة عن الأحداث الصدمية مع مشكلات نمو الأطفال الأمر الذي يجعلهم أكثر استعداداً للتأثر بتلك الأحداث، وهو ما يعبر عنه اريكسون Erikson بالأزمة المحتملة *potential* عند الأطفال. وعلى ذلك فإن التجارب الصدمية التي يتعرض لها الأطفال قد تجعل بعضهم من ذوى حالات الأطفال المعرضين للخطر *At Risk* أو الأطفال ذوى الخطر العالي *High Risk Children* وهي حالات توجد بدرجات مختلفة في الظروف العادية من حياة المجتمعات، ولكنها تزداد في الظروف غير العادية مثل الحروب والكوارث ومواقف العنف والإساءة (فيولا الببلاوى، ٢٠٠١).



وفى هذا الصدد يمكن القول بأن الحروب لا تحمل - في أحشائها - سوى الألم والموت والمعاناة للأنفس البريئة... مثل الصور المؤلمة للمصابين والقتلى والدمار، وقد يكون الزمان كفيل بتجاوزها ونسيانها. وأما مالا نشاهده ولا يحويه الزمن فهو الأثر النفسي الذي ستتركه هذه الحرب بداخل من عاصرها وعاش الرعب والقلق وفقد عزيز أو قريب أو منزل يستظل بظله ليجد نفسه في العراء. لقد سميت الحرب العراقية الثالثة باسم " الدهشة والصدمة " ويعتبر السلاح الأول فيها هو سلاح التدمير النفسي الذي وإن لم يدمر المحاربين المهيئين لذلك، فسيدمر بالتأكيد التوازن النفسي للمدنيين وعلى وجه الخصوص الأطفال. وهكذا الحروب دائماً يصنعها الكبار ويقع ضحية لها الصغار

ولا نعطي اهتماماً كبيراً - فى عالمنا العربى - بالرعاية النفسية والوسائل المطلوبة لاحتواء رد فعل الصدمات على الأطفال في حين أن غالبية المختصين يؤكدون أن أخطر آثار الحروب هو ما سيظهر بشكل ملموس لاحقاً في جيل كامل من أطفال العراق سيكبر من ينجو منهم، وهو يعاني من مشاكل نفسية قد تتراوح في خطورتها بقدر استيعاب ووعي الأهل بكيفية مساعدة الطفل على تجاوز المشاهد التي مرت به. ومن الممكن تفادي هذه الحالات فقط إذا تذكر أحدهم الجانب النفسي للطفل في هذه الأوقات العصيبة. وبحسب ما ورد على لسان أحد ممثلي الأمم المتحدة، أن أكثر من نصف مليون طفل عراقي من الأرجح سيكونون بحاجة إلى علاج نفسي من جراء الصدمة النفسية التي تعرضوا لها خلال الحرب. يقول كاريل أن هناك ٥,٧ مليون طفل عراقي في المدارس الابتدائية، ونتوقع أن يحتاج

١٠% على الأقل من هؤلاء الأطفال إلى علاج نفسي من الصدمات التي تعرضوا لها خلال الحرب ويستشهد (كاريل) بحالة عاصرها لزميل عراقي أصيب ابنه الذي يبلغ من العمر تسع سنوات (بهستيريا) بعد سقوط صاروخ على مقربة من منزله.

وقد قام فريق من الخبراء الكنديين في مجالات الصحة والغذاء وعلم النفس بزيارة للعراق قبيل الحرب لمعاينة أحوال الأطفال وخرجوا بتقرير يحمل عنوان (مسئوليتنا المشتركة : تأثير الحرب القادمة على أطفال العراق) أوضحوا من خلاله أن أطفال العراق يعيشون حالة من الرعب والخوف من الحرب التي من المتوقع أن يصل عدد ضحايا الأطفال إلى العشرات أو مئات الألوف حيث سيواجهون الموت إما جوعاً أو قتلاً أو يحملون معهم ذكرى لا تنسى.

ومن ثم فإن الصدمات التي يتعرض لها الطفل بفعل الإنسان أكثر مما قد يتعرض له من جراء الكوارث الطبيعية وأكثر رسوخاً بالذاكرة، ويزداد الأمر صعوبة إذا تكررت هذه الصدمات لتتراكم في فترات متقاربة. ومن معوقات الكشف عن هذه الحالات لدى الأطفال هو أنه يصعب عليهم التعبير عن الشعور أو الحالة النفسية التي يمرون بها بينما يختزلونها في العقل وتؤدي إلى مشاكل نفسية عميقة خاصة إذا لم يتمكن الأهل أو البيئة المحيطة بهم من احتواء هذه الحالات ومساعدة الطفل على تجاوزها. ومن أهم الحالات التي يتعرض لها الأطفال خلال الحروب سوء التغذية في المناطق الفقيرة، المرض، التشرد، اليتيم، المشاهد العنيفة، الإرغام على ارتكاب أعمال عنف، اضطراب التربية والتعليم، الشعور بالعجز المتعلم.

وقد تصاحب هذه الصدمات حالات من الفوبيا المزمنة من الأحداث أو الأشخاص أو الأشياء التي ترافق وجودها مع وقوع الحدث مثل الجنود، صفارات الإنذار، الأصوات المرتفعة، الطائرات وفي بعض الأحيان يعبر الطفل عن هذه الحالات بالبكاء أو العنف أو الغضب والصراخ أو الانزواء في حالات من الاكتئاب الشديد، أو اعتقاد دائم بالعجز عن التحكم في الأمور.. إلى جانب الأعراض المرضية مثل الصداع، المغص، صعوبة في التنفس، انعدام الشهية للطعام، قلة النوم، الكوابيس، آلام وهمية في حال مشاهدته لأشخاص يتألمون أو يتعرضون للتعذيب وفي حال مشاهدة الطفل لحالات وفاة مروعة لأشخاص مقربين منه أو جنث مشوهة أو حالة عجز لدى مصادر القوة لدى الطفل (الأب والأم على سبيل المثال) يصاب عندها الطفل بصدمة عصبية قد تؤثر على قدراته العقلية. وغالباً ما تظهر المشاعر التي يختزنها الطفل أثناء اللعب أو الرسم فنلاحظ أنه

يرسم مشاهد من الحرب كأشخاص يتقاتلون، أو يتعرضون للموت والإصابات وأدوات عنيفة أو طائرات مقاتلة وقنابل ومنازل تحترق أو مخيمات ويميلون إلى اللعب بالمسدسات واقتناء السيارات والطائرات الحربية.. وتمتلئ مشاعر الطفل بالعنف والكراهية والشك أو اليأس والقلق المستمر.

ومن ناحية أخرى قد تضيف الحرب شرعية العنف، ففي الدراسة التي أجراها من ارتشر وجارتنر (Archer & Gartner, 1984) عن معدلات جرائم القتل في خمسين ولاية في فترة ما بعد الحرب، اتضح وجود تأكيد لما أسموه بنموذج العنف الشرعي، ويذهب هذا النموذج إلى أن التقبل الاجتماعي للقتل أو شرعية العنف في أثناء الحرب قد أفضيا إلى انخفاض تقييد جرائم الانتحار على نحو ثابت، وقد أوضحت الدراسة ازدياد معدلات جرائم القتل بصورة كبيرة في فترة ما بعد الحرب في أغلب الدول المتحاربة، وذلك على عكس الدول غير المتحاربة، وفضلا عن ذلك فإن هذه الزيادة كانت واسعة الانتشار، وظهرت بعد الحروب في كل من الدول المنتصرة والمنهزمة أيضا، كما برزت هذه الزيادة أيضا بين مرتكبي الجريمة من الجنسين، وكذا بين الفئات العمرية المختلفة. وقد توصل كل من ارتشر وجارتنر إلى أنه عند وقوع أعمال العنف، وخاصة عندما يحظى البعض منها بالقبول الاجتماعي أو حتى بالثناء - وذلك كما الحال في زمن الحرب - فسرعان ما يتحول الاتجاه نحو استخدام العنف إلى القبول.

وخلاصة القول في هذا المجال أنه على الأهل في حال تعرض الطفل لظروف مروعة أن يبدعوا مباشرة بإحاطتهم بالاطمئنان ولا يتركونهم عرضة لمواجهة هذه المشاهد دون دعم نفسي وذلك عن طريق الحديث المتواصل معهم وطمأننتهم بأن كل شيء سيكون على ما يرام، وأنهم لن يصيبهم شيء، مع التركيز على بث كلمات من الحب أو تشييت فكرهم عن التركيز في الحدث المروع خاصة في أوقات الغارات المخيفة في حال وقوعها على مقربة منهم. فهذه اللحظة هي الأهم في حياة الطفل النفسية وكلما تركناه يواجهها وحده يزداد أثرها السلبي بداخله على المدى القريب والبعيد.

ومن المهم أيضاً أن يراقب الآباء تصرفاتهم ويحاولون المحافظة على الحالة الطبيعية لهما وقوة التحمل وتلطيف الأجواء ليبثوا الثقة في الأطفال. وأن لا يتغير أسلوب الحياة بشكل كبير وبقدر المستطاع. ويبقى - في الواقع - الجانب الروحي أو الديني هو الأهم حيث يكفل للإنسان الاطمئنان فيمكن التجمع في اللحظات العصبية لقراءة القرآن أو الصلاة الجماعية والدعاء، و زرع الإحساس بداخل الطفل عن

وجود قدرة إلهية عظيمة قادرة على نجدة في هذا الوقت من أي شيء مهما كان قوياً ومروعاً يعتبر أمر مهماً جداً لمساعدته على تجاوز حالة العجز والخوف التي قد ترافقه بقية حياته، وتسهم أيضاً في استعادته لثقته بنفسه وبالعالم من حوله وعدم فقدان الأمل.... مع محاولة تهوين الأمر عليه بذكر قصص تحكي عن فضائل الصبر والجلد والعزيمة.

القضية السادسة: العجز المتعلم والتقدم في العمر^(١)

التقدم في العمر عملية طبيعية محتومة تقترن بالاستهلاك التدريجي للأعضاء والتغيرات الحيوية التي تطرأ على الجسم، فحياة الإنسان بشكلها الطبيعي رحلة تبدأ بضعف وتنتهي بضعف تبدأ بضعف الطفولة في جوانبها الجسمية والعقلية والمعرفية، وتنتهي بضعف الشيخوخة الجسدي والعقلي والحسي. ويتوسط هذين الطرفين مرحلة القوة والشباب، ويصاب الإنسان العادي بنشوة الابتعاد عن مرحلة الطفولة والاقتراب من مرحلة الشباب. ويعتريه الشعور بالعجز حينما يبتعد عن مرحلة الشباب ويجد نفسه ينتقل من ضعف إلى ضعف أكبر. فيبدأ بالانشغال بهذا الضعف وما يمثله ذلك في البيئة المحيطة. وتتميز الحياة النفسية والعضوية للمسنين بما يلي:

- عجز الذاكرة : وينتج عن الفشل في تسجيل الأحداث، أو الاحتفاظ بما تم تسجيله، أو الاسترجاع الاختياري من الذاكرة.
- العجز العقلي : ويظهر في صورة فشل المسن في فهم الحقائق أو الأفكار، والعجز عن التفاعل مع المشكلات البسيطة (كالمشكلات الحسابية الروتينية)، والفشل في اكتساب سلوك جديد وتعلمه بسبب اضطرابات الذاكرة، مع سيطرة النمطية والقصور الذاتي في صورة تكرار الاستجابة حتى وإن كانت لا تتناسب مع المثير أو الموقف، كما يتسم النشاط العقلي بالتفكير الحسي الحركي، والتفكير العياني الشبيه بالتفكير الأطفال.
- العجز الشخصي الاجتماعي : ويتمثل في صعوبة فهم المواقف الشخصية، ووضع الخطط واتخاذ القرارات، والعجز عن معرفة هوية الأشخاص الآخرين، وتجنب المواقف الصعبة بالانشغال عنها بأعمال لا صلة لها بهذه المواقف. ويزيد الموقف حدة الاضطرابات اللغوية والإدراكية والحركية المصاحبة لذلك.

١- سنل حكيم كم عمر ك: فكانت الإجابة بصحة وعالية.

- العجز عن تحديد الاتجاهات : ويتمثل في الخلط في تقدير الزمان والمكان مع ظهور الخلط الزماني أولاً.
 - العجز الانفعالي : ويتمثل في التحول من الانفعالية الشديدة إلى التبلد الانفعالي، ويتم هذا التحول بسرعة وبدون سبب ظاهر.
 - نضوج علمي وثرء فكري، حيث إن العلماء خير إنتاجهم الفكري وثرءهم الشخصي مع الآخرين في هذه المرحلة، ويدركون الحياة بواقعية عملية.
 - قد يشعرون بأنهم لا جدوى لهم وغير مرغوب فيهم، وحينما يواجهون بعض المواقف الكئيبة في كبر العمر يسيطر عليهم القلق والاكتئاب.
 - يرى المسن نفسه إما متخوفاً من الوصول للشيخوخة أو منكرأ لها، وكلما تقدم به السن شعر بالعجز أكثر، حيث يرى المسن نفسه قد وصل لمرحلة سلبية في حياته، وقد تؤدي مشكلة التقاعد إلى مشاكل جديدة تتعلق بتحقيق الذات وشعورهم بتدني المستوى المعيشي.
- وبالطبع لا يظهر الأشخاص هذه المؤشرات معاً، وفي وقت واحد، كما أن بعض هذه المؤشرات قد يكون أشد من غيره، وبعضها قد يكون لبعض الوقت من النوع الحاد المؤقت والبعض الآخر يستمر في التطور نحو مزيد من التدهور المعرفي.
- وبصرف النظر عن الجانب الذي يمكن النظر من خلاله إلى التقدم في السن إلا إنه يرتبط في أذهان معظم الناس بالمرض وفقدان الحيوية، ونقص القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي، فهي فترة زاخرة بالأحداث بعضها متوقع مثل فقدان العضوية في مجتمع العاملين، وبعضها محتمل الوقوع كتقاعد الأبناء وفقدان بعض الأصدقاء مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية بخبرة التقدم في السن ومخاوف غير منطقية، فهذه الأفكار والمعتقدات الشائعة والمكتسبة تدعم كل منها الآخر وتقويها وتتحكم في اتجاهات الفرد وسلوكه نحو نفسه ونحو مجتمعه.
- وتحتاج هذه الأفكار إلى تصحيح أو تعديل أو تغيير، لذلك فهي تعد فترة حرجية في إعادة تقييم الذات والتوافق مع التغيرات الجديدة، كما أنها راجعة إلى الاتجاهات غير المحببة تجاه المسنين، تلك الاتجاهات التي تثير أي فرد عن أن ينظر إلى الشيخوخة نظرة سلبية. لذلك قد لا تكون من مرافقات الشيخوخة ظهور أزمة نفسية - اجتماعية بقدر ما هي تحصيل وتكامل وتقويم لكل ما سبقها من مراحل، لذا يرى أريكسون أن المطلب الرئيسي في الشيخوخة تحقيق التكامل، والإحساس بوجود إنجاز داخلي ومعنى، وقبول الحياة بخيرها وشرها، كأمر حتمي

وأن يكون على النحو الذى كان عليه دون التأسى على ما فات، أو التحسر على وقت أصبح أقصر من أن يتيح البدء من جديد، حيث يبرز للفرد فى هذه المرحلة معنى ونمطا لحياته الماضية تبرز له أيضا حتمية كون الحاضر على ما هو عليه، ويقبل الموت كحق ونهاية طبيعية للحياة.

فالمتوافقين هم الذين يستطيعون ممارسة أسلوب حياة يمدهم باستمرارية مع الماضي ويشبع مطالبهم على المدى الطويل، ويرى اريكسون Erickson أن أساس تكامل مرحلة الشيخوخة يكمن فى قابلية الفرد لمواجهة الأزمات النفسية إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى الوثيقة الصلة ببعضها من قبيل الأدوار الاجتماعية، والصحة الجسمية، والبيئة الاجتماعية التى تتضمن العلاقات الاجتماعية السابقة والحالية مع الأفراد المحيطين بدءاً من والديه وأخوته ومدرسيه وأصدقائه وانتهاءً بالقرين والأبناء والأحفاد.

وفى هذا السياق تعد النقطة الهامة فى توافق المسن أثر خبرة التقاعد والتى تؤدي إلى خفض حاد فى النظام القيمي، حيث يجد المتقاعد أن قيمه الشخصية فى حاجة إلى إعادة تقييم، وشعور المسن بقيمة اسهاماته الذاتية مع وجود بدائل مختلفة تشعره بالرضا، وهنا تعتمد قضية التوافق على قدرته على الإجابة عن سؤال هام هو : هل تتحدد قيمتي كشخص على أساس قدرتي على القيام بالعمل لوقت كامل فقط، أم أن قيمتي يمكن أن تظهر بطرق أخرى مختلفة من خلال أدائي لعدة أدوار أخرى وأيضاً لقيمتي ومكانتي الشخصية؟

ومن الأمور الهامة المهمة التى لا يمكن إنكارها فى مرحلة الشيخوخة أن الموت واقع، حيث يقول وودورث Woodworth أن الصغير قد يموت، أما الكبير فلا بد أنه ميت "ويرى أن المتكيف هو الشخص الذى له نشاط هادف لإسعاد الآخرين والمجتمع ويمثل أقصى درجات تحقيق الذات على الرغم من كونه يركز على الآخرين.

وتتعدد نظريات تفسير توافق المسنين وأكثرها شيوعاً نظرية التحرر Disengagement والنشاط Activity حيث ترى الأولى أن تحرر الفرد هو انسحاب متبادل بين الفرد والنظام الاجتماعي نتيجة إدراك المسن أن ما يمتلكه من صفات إيجابية أصبح ليس لها تأثير على المواقف الحالية. وعلى خلاف ما هو شائع بأن الانسحاب خبرة سلبية فإن أصحاب هذه النظرية يرون أنه خبرة إيجابية، وهذا هو السن المناسب للتفكير المنعكس على الماضي، والانشغال

بالذات وانخفاض المشاعر تجاه الآخرين والأحداث، مما يتطلب التحرر من المشاركة الكاملة. وترى نظرية النشاط أن أساس التوافق يكمن في وجود أنشطة تعويضية من خلالها يدرك أن لجهده وقدراته العقلية أثر في التحكم في الأمور بدلاً من البكاء على الأدوار المنتهية، فالتقدم في العمر يوفر فرصاً متعددة لأدوار بديلة إذا لم تتوافر فإنها تؤدي إلى الشعور بالعجز، وأصبح ما لديه من صفات وسمات إيجابية ليس لها قيمة في التحكم وعليه أن يستعد لمآله الأخير.

وأشارت أصحاب النظريات السابقة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية في حياة المسن وأهمية توفير بيئة اجتماعية مساندة ومشبعة وفرص وأنشطة تعويضية يدرك من خلالها فاعليته وقيمة جهده ونشاطه القليل. ومن ثم فإن تقدير المحيطين وكذلك ما يلاقيه المسنون من نجاح أو فشل تعاملهم مع البيئة الاجتماعية يؤثر على تقديرهم لأنفسهم، وأية تغير أو تذبذب في تقدير الذات قد يعكس وعي المسن بمطالب الحياة الجديدة والتغيرات الاجتماعية المحيطة به بمعنى أننا لا يمكن أن ننظر إليه كوظيفة للكبير في السن، وإنما للمسافة النفسية التي تزداد اتساعاً بين المسنين والمحيطين بهم.

كما أن نجاح الفرد في تحقيق مطالب هذه المرحلة وقدرته على الاحتفاظ بالرعاية السيكولوجية يعتمدان على قدرة الفرد على التغلب على العقبات ووجود أنشطة بديلة وعلاقات اجتماعية أكثر ثراءً، وبصفة خاصة مع الأبناء والأحفاد والأقارب، تلك العلاقات التي توفر دعماً اجتماعياً - عاطفياً. فالدعم العاطفي - الاجتماعي الجيد الذي يلقاه المسن يحميه من تأثير الأحداث المحيطة التي تؤدي إلى إدراك عجزه.

ويعرف نظام الدعم الاجتماعي - العاطفي بأنه النظام الذي يتضمن الروابط الاجتماعية طويلة المدى والثابتة بمجموعة من الناس يمكن الاعتماد عليهم والوثوق بهم ليمنحوا الفرد السند العاطفي، ويقدموا له العون، ويكونون ملاذاً له وقت الشدة ويمدوه بالتغذية المرتدة ويشاركوه قيمه ومعاييره، وإذا ما كانت البيئة مثالية فإن الدعم يجب أن يقدم له من خلال أفراد أسرته وأقاربه وأصدقاء العمل، ومن هنا تتعاظم أهمية الدعم الاجتماعي للمسنين ذلك أن مطالب الحياة في هذه المرحلة ينطوي على تحديات هائلة لقدرات المسن وأن قدرته على الاحتفاظ بمشاعر الاحترام تعتمد على البيئة الاجتماعية المساندة، وعلى قدرته على إحداث تكامل بين

خبرات الحياة والأزمات التي تواجهه في الحاضر، أو تلك التي قد تواجهه في المستقبل (Turner & Helmes, 1979).

ماذا عن التقاعد؟

من ناحية أخرى قد يؤدي التقاعد - في عصرنا الراهن - إلى زيادة النظر للشيخوخة بوصفها مشكلة نفسية واجتماعية، حيث يتضمن التوقف عن العمل انقطاع أدوار اجتماعية هامة، وتقليصاً في الدخل وتقليل فرص الاتصالات الاجتماعية، وزيادة الوحدة والفراغ، مما يساعد على اعتباره أمراً سلبياً على مستوى التوافق النفسي، ويترتب عليه مشاعر الحساسية، وأحاسيس الدونية وعدم الكفاية ومشاعر الاكتئاب. فالتقاعد قد يؤدي إلى عديد من الأزمات تتمثل في شعور الشخص بأنه قد أصبح هامشياً (لا حول له ولا قوة، وأن جهوده لا جدوى لها في التأثير على النتائج) وفقد مكانته التي كان يتمتع بها، علاوة على العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية والجسدية والعقلية الأخرى. فضلاً عن أنه يجعل الأفراد أكثر انسحاباً من المجتمع المحيط بهم.

وقد يكون التقاعد السبب المباشر في زيادة شعور المسن بالاغتراب Alienation حيث تري سهام عبد الحميد (٢٠٠٠) أن الفرد يبدأ مع تقدم السن وبلوغ سن الستين، والتقاعد عن العمل الانسحاب من عالم العمل والإنتاج بعلاقاته الاجتماعية مع الزملاء وأصدقاء العمل ليستقر في عالمه المحدود داخل الأسرة، ومما يزيد من مشاعر الانسحاب والوحدة والاغتراب والاكتئاب لدى المسنين نقص الاهتمامات مع تقدم السن. ويذكر أتشيلي (Atchly, 1976) أن نتائج عديد من الدراسات الأجنبية تؤكد أن شعور المسن بالاغتراب عن المجتمع يبدأ نتيجة ضيق دائرة النشاط الاجتماعي للمسن حيث ينسحب الفرد المسن تماماً عن المجتمع ويبقى مغلقاً نسبياً عن الآخرين ويظهر ذلك في زيادة انشغاله بنفسه وتطول فترة إقامته بالمنزل، ويبدأ في ظل هذا الانسحاب الابتعاد عن زملائه وأصدقائه ومعارفه وعزوفه عن ممارسة أي نشاط اجتماعي أو ترفيهي أو إنتاجي.

ويذكر عادل محمد وفاطمة محمود (٢٠٠٠) أن كثير من الدراسات العربية والأجنبية تؤكد أن مشاعر الاغتراب لدى المسنين هي وليدة سوء التكيف والتوافق مع الواقع الجديد الناجم عن التقاعد، وارتفاع الشعور بالعزلة الاجتماعية، واللامعني، واللامعيارية، والتمرد، والعجز، والاغتراب عن المجتمع وكما توصلنا إلي أن الاغتراب لدى المسنين أكثر منه لدى المسنات. ومن العوامل التي تعمل

علي خفض حدة الشعور بالاغتراب لدى المسنين والوصول إلي حالة من الرضا عن الذات وتقبل الآخرين.

وتذكر أمينة عبد الله (١٩٨٥: ٢٥) أن من أخطر المشاكل التي ذكرها المهتمون بموضوع المسنين هي ظاهرة التشويه المعرفي وما يقوده من أساليب فكرية تنعكس في اتجاهات وسلوك المسن من حيث التقييم السلبي للذات، والنظرة السلبية للعالم والمستقبل والشعور بالعجز، وتوقع الفشل في أي محاولة، وفقدان الأمل، بل وتضخيم السلبيات وعزوها إلي الذات بدرجة أكبر من العوامل الخارجية.

وتذكر سلوى عبد الباقي (٢٠٠١: ٥١) أن الكتب والتلفزيون والسينما تصور المسنين علي أنهم عاجزون جسماً وغير فاعلين، وترسم صورة للمسّن وهو جالس علي كرسي متحرك ونادراً ما يتم تصويره في نشاط أو حركة أو في أي دور فعال وتسهم وسائل الإعلام بهذه الصورة التأثير علي اتجاهات الناس نحو كبار السن خاصة في تشكيل اتجاهات ترتبط بالقوالب الجامدة.

ويذكر فؤاد أبو حطب (٢٠٠٠: ٤٣) أننا إذا أردنا دراسة التشوهات المعرفية لدي المسنين فلا يجب إهمال العوامل الثقافية التي لها الدور المهم في طبيعة تفكير المسن، وعدم تهيئته لاستقبال أزمة التقاعد، وما يصاحبها من زيادة في وقت الفراغ، ونقص الدخل، والشعور بالقلق علي الحاضر، والخوف من المستقبل مما يؤدي للعديد من الاضطرابات.

والمتقاعدون غالباً ما يتم عزلهم عن كثير من شبكات الاتصال الموجودة في المجتمع بمجرد فقدهم لوظائفهم أو مواقع عملهم وبهذه الطريقة فإن المجتمع يشجع بل ويجبر المسنين علي أن يصبحوا أشخاصاً غير مشاركين الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلي الاكتئاب، والاغتراب والتشويه المعرفي.

تذكر آمال عبد السميع (٢٠٠٠) أنه لا بد من تغيير أسلوب رعاية المسنين في فئة منعزلة عن المجتمع، والعمل علي تصميم نظام الدمج. وقد يكون ذلك أحد عوامل تخفيف حدة الشعور بالاغتراب لدي المسن. وقد أشارت بذلك الندوة العلمية "لرعاية المسنين" التي أقيمت في المنامة نوفمبر (١٩٨٢) إلي أن المبدأ الأساسي التي تقوم عليه رعاية المسن في الدول العربية الخليجية هو إدماج المسن في المجتمع بكافة الوسائل، والعمل علي عدم عزله عن بيئته، وعلاقاته، وأدواره في الأسرة وخارجها.

ويذكر صفوت فرج (٢٠٠٢) أن أسباب التشويه المعرفي لدى المسنين تشمل:

- أن المسن يواجه هذه المرحلة بمتطلبات جديدة لم يعد لها، ويفتقد في غالب الأحيان مرونة اكتسابها ببقايا مهارات تعلم قديمة، وأنماط سلوكية ظلت راسخة وممتدة لديه علي مدى فترة عمرية طويلة.
- التغيرات المعرفية المختلفة التي تشاهد لدى نسبة كبيرة من المسنين يمكن أن تكون مرتبطة بخصائص هذه المرحلة، أو تكون متغيرات طبيعية، وانخفاض في منحنيات الأداء والوظائف وفي كلا الحالتين يحتاج المسن إلي أنواع وأشكال من التوجيه والرعاية تجعله قادراً علي فهم مثل هذه التغيرات والتوافق معها.
- يجد المسن رغم تاريخه الطويل من الخبرة ومعيشة ظروف الحياة المختلفة بصورة استقلالية أنه أصبح في موقف يجعله معتمداً، وفي حاجة لعون الآخرين ومساعدتهم له في أمور متعددة.
- يختلف نمط التفاعل الاجتماعي بين المسن والآخرين عن نمط التفاعل الذي كان سائداً بينه وبين أقرانه وأصدقائه وأفراد أسرته في المراحل العمرية المبكرة مما يخلق لديه معتقدات غير سليمة حول الناس تصيبه بإحباطات متتالية وتخذل توقعاته الايجابية عن الآخرين، وهي أمور ذات تأثيرات سلبية مباشرة علي صحته النفسية والبدنية وتتطلب عناية وجهداً تخصصياً واعياً للتعامل معها.
- يعاني المسن مما يعتقد أنه إهمال، وتجاهل، أو نسيان، أو فقدان للمكانة بين أسرته ومجموعته اللصيقة وهي مشاعر سلبية تتطلب نمطاً من إعادة التنظيم المعرفي الضروري لمساعدة المسن علي التعامل السوي في علاقاته وصلاته، والمحافظة عليها مما يحقق له فرصاً أفضل للصحة النفسية.
- وفي السياق ذاته فإن المتقاعدين يمرون بصراع يمكن تصنيفه صراع (الإقدام - الإحجام) فهم يرغبون ويتوقون إلى البقاء في حالة من النشاط ويحافظون على ذاتيتهم وقيمتهم وفي نفس الوقت يتمنون الانسحاب من المهام الاجتماعية ويتابعون حياة راحة يتأملون فيها. وثمة ضغوط عديدة نحو الانسحاب الاجتماعي منها:

١- عند بداية التقاعد قد يفقد الأفراد اتصالهم بأدوارهم الاجتماعية السابقة.

٢- يؤدي المرض وضعف القدرات الجسمية والعقلية إلى الانشغال بالذات وبعيوبها.

٣- يميل الشباب في المجتمع إلى الانسحاب بعيداً عنهم.

٤- عندما يصبح الموت شاغلهم الأساسي ينحون جانباً أي موضوعات ليست على درجة كبيرة من الأهمية.

وقام المسنونون من الأمريكيين بمحاولة التغلب على هذا الصراع بطرق مختلفة تعكس عاداتهم في الحياة وقيمهم ومفاهيمهم الشخصية حيث حدد الباحثون ثلاثة أنماط للتوافق. الأول معيدوا التوافق : حيث يشغلون أنفسهم بالعبارات الدينية والمجتمع. والثاني المركزون : الذين يركزون على بذل الطاقة في القيام بأدوار وأنشطة معينة كالظهور بإبداء الحب أو رسم اللوحات. والثالث العاجزون : الذين يهجرون الاهتمامات الاجتماعية عمداً على الرغم من أنهم يحرصون على الاهتمام بالعالم وبأنفسهم إدراكاً منهم أنهم لا يمتلكون التأثير فيها (دافيدوف، ١٩٨٣).

ماذا عن العجز المتعلم لدى المسنين؟

قد يشعر المسنونون بالعجز نتيجة لعدم استجابة المجتمع لاحتياجاتهم أو عدم توفير الفرص لإشباع احتياجاتهم. ويذكر عادل العدل (٢٠٠١) أن من أهم أسباب فقدان السيطرة، أو العجز لدى المسن - حيث أصبح المسن لا يستطيع التأثير في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها - بسبب عمله الذي فقده، أو بسبب تفكك الأسرة بعد زواج الأبناء وبعدهم عنه، أو فقد شريك الحياة، أو زملاء العمل، أو الأصدقاء. على سبيل المثال يؤثر التقاعد تأثيرات سلبية على الأفراد تتضح في صورة العزلة الاجتماعية، فقدان المكانة، وفقدان الأصدقاء، وهناك عدداً كبيراً من المسنين يمرون في العصر الحديث بأزمة اغتراب عن الذات، وعن المجتمع سواء في الدول النامية أو المتقدمة.

وفي هذا السياق يرى الباحثون (Schulz, 1976 & Rodin & Langer, 1977) أن الصعوبات المصاحبة لذوى السن الكبير تعد معايير صادقة للعجز المتعلم، فالمسن يمر بعدد كبير من الأحداث غير القابلة للتحكم مثل فقدان الأصدقاء وأفراد الأسرة بالموت، فقدان الدخل والوظيفة ... الخ تعكس هذه الأحداث غير القابلة للتحكم صوراً من العجز المتعلم لدى المسن، ويرى ميدان (Meidan, 1991) أن الشيخوخة تعد مثالا جيداً للعجز المتعلم، وتعد سلبية المسن عاملاً وسيلياً مهماً في العجز المتعلم. ويوضح سولومون (Solomon, 1982) أن الأفكار النمطية المنتشرة

عن الشيخوخة بين الأخصائيين مثل الحاجة للتمريض، ضعف الذاكرة عدم اهتمام عائلاتهم بهم، متاعب صحية سمات شخصية سلبية، افتقار الشعور بالأمان، الوحدة والتطفل والتشاؤم وغيرها تترجم هذه إلى ممارسات فعلية، أى أن هذه الأفكار النمطية تعنى أن أخصائي الشيخوخة لا يتصرفون طبقاً لاحتياجات المسن ولكن طبقاً لهذه الأفكار النمطية، وهذا يعتبر إنذار سابق للعجز المتعلم لدى المسن (Peterson, et al, 1995).

ويرى الفرحاتى السيد (١٩٩٨) أن العلاقة بين الفرد والعوامل المحيطة هي علاقة تأثر وتأثير، فمن جهة تحدد موقف المسن من ذاته ونظرته إلى العالم من حوله. ومن جهة أخرى فإن نظرة المحيطين للمسن هي رسالة تشكل نظرته لذاته وإدراكه لصفاته الإيجابية، وإدراكه لكفاءته، ومدى تأثيره في البيئة المحيطة .. وتماشياً مع هذه النظرة. أجرى كايت وآخرون (Kite, et al, 1991) دراسة أوضحت أن المسنين يرسمون لأنفسهم صوراً إيجابية عندما تكون الفرصة متاحة لتقدير الفرد. وهذه النتيجة تتسحب على المسنين من الذكور والإناث معاً. وتستدرك كايت أن هذه النتيجة لا تستمر مع جميع مراحل الشيخوخة، بل قد تكون أفضل في المرحلة المبكرة للشيخوخة. وتدل هذه النتائج على قدرة المسنين على العطاء والقيام بفاعلية في المجتمع. ولا بد هنا أن نوضح حقيقة مهمة إذا أردنا الاستفادة من الشيخوخة ضرورة تكيف العمل للمسن وليس تكيف المسن للعمل، فالحالة الأولى تعبير عن دلالات ونوايا صادقة لرغبة المجتمع في مواصلة المسن لدوره. وتتضمن الحالة الثانية تعمد إبعاد المسن عن دائرة العطاء الاجتماعي.

وفي هذا السياق فإن المجتمع لا ينمط الشيخوخة بصورة واحدة وأن مسألة تنميط الشيخوخة مسألة موقفية. فعند ذكر الخصائص الإيجابية يوصف المسن بأنه محبوب وذكي ويتمتع بخبرة. أما عن ذكر الصفات السلبية نجده يوصف بأنه نكد ويائس ولا ينصت لأحد. وأن أى فئة عمرية تتصف بمظاهر إيجابية وأخرى سلبية. لهذا يتعين أن نعامل فئة المسنين كأى فئة عمرية. كما أن المسنين من الإناث أكثر الفئات معاناة من التنميط الاجتماعي وأقل الفئات نصيباً في المشاركة الاجتماعية، والاستفادة من الفرص المتاحة. فعند مقارنة المسنات من الإناث بالمسنين من الرجال، نلاحظ أن الإناث فئة لا حول لهن ولا قوة يدركون العجز ويتعلمونه عندما يواجهون صعوبات بسيطة. لذلك يجب التأكيد مرة أخرى على ضرورة تأكيد الفردية والموقفية عند التعامل مع الإناث المسنات.

وفى هذا المجال بينت نتائج الدراسات السابقة الخاصة بالعلاقة بين الاكتئاب والعمر نتائج مماثلة، فالأكتئاب في البحوث الغربية ينتشر بصورة وبائية أكثر بين المسنين، ومن الممكن تفسير ذلك بسبب ما يتعرض له هؤلاء المسنون من عوامل ترتبط بالضغط ذات المصدر الفسيولوجي وأحداث الحياة، فالمسنون فى السنوات الأخيرة من العمر تكون فرصة معاناتهم من الأحداث السلبية أكثر بسبب فقدانهم أو موت أزواجهم أو زوجاتهم وأصدقائهم، فضلاً عن ضيق فرص النمو، والتطور المهني والحراك الاجتماعي بسبب السن.

ولمواجهة العجز المتعلم لدى المسنين أجرى بريدي (Priddy, 1982) دراسة انطلق فيها من اعتقاد أن المسن يكتسب العجز تدريجياً بسبب اعتقاده أن المجتمع أصبح يرفض خدماته التي لا جدوى لها فى التأثير على الأحداث، وأن أي عمل يقوم به لا يعطى النتيجة التي يرتضيها المجتمع، واعتقاده أن المشاركة الاجتماعية والانجازية أصبحت منخفضة، وقام بريدي بعمل برنامج إرشادي معرفي للتغلب على الشعور بالعجز المتعلم يركز على ما يلي :

- تعديل إدراكاتهم المعرفية لذاتهم، وتقبل أى نهاية محتومة.
- إعطائهم مواقف مناسبة تشجعهم على الاندماج فى مهام ومواقف مناسبة
- أن التقدم فى العمر سمة ثابتة على مر العصور والثقافات، وأن الفرد الذى يدرك ذلك هو الذى يستطيع أن يمر بهذه المرحلة بسلام.

ومن تطبيقات نظرية العجز إعطاء المسنين المقيمين فى دور المسنين إمكانية الضبط الواسع لمحيطهم وبيئتهم وهذا يؤدي إلى تحسن حالتهم الجسدية والنفسية بشكل ملحوظ، وإن كبار السن الذين يوضعون فى مؤسسات تشبه إلى حد بعيد المحيط المنزلي القديم لكبار السن يقود إلى ارتفاع معدل الأعمار لدى هؤلاء المسنين، وعندما يتم منع السيطرة على الظروف المحيطة ينخفض معدل الأعمار بشكل ملحوظ. وهنا توصلت ثوما (Thomae, 1981) فى دراستها على (١٨٤) رجلاً وامرأة فى متوسط عمر ٧٥ سنة أن درجة رؤيتهم لأحداث حياتهم على أنها خارج نطاق تحكمهم كبيرة، ولا يستطيعون التأثير على التوتر الذى يواجههم فى حياتهم مما قد يكون سبباً للعجز المتعلم، وأن التدخل الذى يقوى درجة الإحساس بالتحكم بين المسنين يؤدي إلى صحة نفسية وبدنية أفضل.

يتضح من ما سبق من دراسات وتوجهات نظرية أن جزءاً كبيراً من التوافق الشخصي والاجتماعي للمسنين يرتبط بالكيفية التي يرى فيها المسن ذاته ومدى

كفاءته في مجالات الحياة المختلفة. الأمر الذي يؤكد بقوة أهمية الدعم المستمر للمسن مادياً ونفسياً واجتماعياً حتى يكمل مشوار حياته بسلام. فالمسألة إذن تبدأ وتنتهي عند التتميط Stereotyping الاجتماعي الإيجابي للتقدم في السن - أي النظر إلى تقدم السن بصورة إيجابية - يؤثر تأثيراً إيجابياً على قدرة المسن على التذكر، والعكس صحيح.

وتنتهي المسألة بكيفية اختيار المسن لخط حياته. فقد يختار البعض خطأً إيجابياً يدرك من خلاله استعداد قدراته على التأثير. ويختار البعض الآخر خطأً سلبياً يدرك من خلاله نقص قدرته على التأثير في حياتهم مما يؤدي إلى نفور الآخرين منهم، ومن ثم يصبح عبئاً على نفسه وعلى الآخرين. وتشير هاردن (Hardin, 1990) إلى مجموعة الخصائص التي يتصف بها كل منهما : فالنوع الأول يتصف بالعطاء والعلاقة الحميمة ويتجه أصحابه إلى التمسك والتكامل، ويتمكنون من اكتشاف الأحداث المحورية التي تشعرهم بولادتهم من جديد، ويبسطون الحياة، ويكونون أكثر تفاؤلاً ويدركون أنهم يمتلكون مفردات شخصية إيجابية، ويستطيعون بجهدهم وقدرتهم التأثير في كثير من الأمور. في حين يميل النوع الثاني من المسنين - الذين لا يستوعبوا حقيقة تقدم السن إلى إلقاء اللوم على الآخرين باعتبارهم سبب مشكلاتهم ونفور الآخرين منهم. فضلاً عن كونهم مزاجيين ومتصلبين بالرأي، ويعتقدون بعدم إنصاف الحياة لهم وعدم قدرتهم على بناء صداقات حميمة.

القضية السابعة: العجز المتعلم والشعور بالوحدة النفسية

الإنسان مخلوق اجتماعي وكل ما يفعله أو يقوله يؤثر في تفاعله الاجتماعي وعلاقاته المتباينة بالآخرين، ويتأثر بهم في الوقت ذاته، وفي خضم هذا التفاعل الاجتماعي المستمر، تقوم الصفات الشخصية بدور جوهري في تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي أو إعاقته. ومن الأمثلة البارزة على تلك الصفات خبرة الوحدة النفسية والتي هي حالة انفعالية يشعر بها الفرد عندما يرى أن مستويات وأشكال خبراته في التفاعل مع الآخرين لا تحقق له الإشباع الذي يتمناه أو ينشده، ولذا فالوحدة النفسية ترتبط بتصدع العلاقات مع الآخرين سواء كان ذلك بصورة دائمة أو مؤقتة، أي شعور غير مرغوب فيه، يخبره الفرد نتيجة انفصاله عن أشخاص أو موضوعات أو جوانب الوسط الذي يعيش فيه.

وهي زيادة المسافة بين صورة الفرد عن ذاته وبين الصورة التي يراها الآخرون عنه، وهي حالة عجز نتيجة افتقار ارتباط عاطفي يربط الفرد بآخر أو بآخرين. أو شعور بالحرمان ينشأ عن الحاجة إلى أنواع معينة من العلاقات البشرية. وقد ينشأ هذا الشعور بالحرمان عندما تختفي العلاقات التي يتوقعها الفرد.

وتعرفها زينب عبد اللطيف (١٩٩٣) بأنها إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقار التقبل والتواد والحب من الآخرين، وقد يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مشبعة ومثمرة مع افراد وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه ويمارس دوره من خلاله.

وتعد الوحدة النفسية عامل مهيب للعجز المتعلم، بسبب ما يصاحبها من اكتئاب وقلق وسلبية ومعارف مشوهة عن الذات، حيث وجد الدين (Alden, 1984) علاقة العجز المتعلم بقدرة الفرد على التبصير على رأيه، كما أن الأفراد يتصرفون بطريقة سيئة تجاه الأفراد الذين يعززون الأحداث السيئة إلى أسباب داخلية وثابتة وشاملة (أفراد يتصفون بالعجز المتعلم) فالشخص الذي تواجهه مشاعر الآخرين السلبية عرضه لأن يكون منطوياً، وتفسيراته المعرفية المشوهة تجعله يقتنع في عجزه (Peterson, et al, 1995).

وقد يطلق على المتعلم خجولاً في حالة ما يصبح الخجل عنده عادة. فالخجل النفسي قد يبدأ بالخوف مما هو غير مألوف ثم يمتد إلى أن يأخذ المتعلم إلى الوحدة النفسية وعدم الاستجابة Unresponsiveness والاعتمادية Dependence وفقدان الثقة بالنفس وإدراك عدم امتلاك معطيات التفاعلات الاجتماعية ...

وهنا بينت دراسة ديون وزملائه (Dion et al, 1995) على عينة من طلبة الجامعة أن الأفراد الخجولين لاسيما الإناث ذكروا أنهم غير راضين عن مظهرهم الخارجي كما أنهم مستأوون من ملاحظات الآخرين السلبية بشأن مظهرهم. وقد أكدت دراسة برج وزملائه (Bruch et al, 1986) نفس النتائج إضافة إلى أن القلق الاجتماعي كان مرتفعاً لدى الأفراد الخجولين الذين ذكروا أنهم يعتقدون أنهم تنقصهم المهارات الاجتماعية الفعالة، وفي هذا الشأن يرى تيرنر وآخرون (Turner et al 1990) أن الأفراد الخجولين يصفهم عامة الناس بأنهم من تظهر عليهم مشاعر عدم الارتياح والتوتر في المواقف الاجتماعية. ويبدو عليهم أنهم

يجمعون عن المشاركة في المحادثة الاجتماعية على الرغم من أنهم في حقيقة الأمر يتوقعون إلى الانخراط في الحديث مع الآخرين.

ويعرف كروزيير (Crozier, 1979) الخجل بأنه قلق وعدم راحة في المواقف الاجتماعية خاصة تلك التي تتضمن تقييماً بواسطة أفراد ذوي سلطة. وفي هذا الصدد فإن القلق وعدم الراحة ينتج عنهما صمت وانسحاب وقدّر قليل من السلوك الظاهر والوعي بالذات Self-Consciousness، وعدم السعادة، والانشغال بالنفس وبنقائصها وبالانطباع الذي يتركه الفرد على الآخرين وصعوبة في التعبير وتوصيل الأفكار، وكل هذا مرجعه إدراك الفرد الخجل بعجز ذاته وتدني صفاته للتحكم والتأثير في السياق المحيط. أما بص (Buss, 1980) فإنه يعرف الخجل بأنه رد فعل يشتمل على التوتر والانشغال ومشاعر الارتباك وعدم الراحة ومقت التخاطب بالعين وكف السلوك السوي المتوقع اجتماعياً.. ويعرف جونز وزملائه (Jones et al, 1986) الخجل بأنه استجابات تدل على عدم الراحة والكف والقلق والتحفظ في وجود الآخرين، ويؤكدون أيضاً على أن الخجل يتعلق بشكل أساسي بالتهديد في المواقف الاجتماعية الشخصية. ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه حسين الدريني (١٩٨١) في تعريفه للخجل على أنه ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة.

ومن ثم فإنه يمكن تعريف الخجل بأنه مجموعة متألّفة من المشاعر والمعارف والاتجاهات التي تتفاعل معاً وتغزو قدرة الفرد على التحكم في الموقف، وتجعله يدرك أنه بصفاته وخصاله الشخصية لا يستطيع التحكم في المواقف الاجتماعية الأمر الذي يجعله ذلك يتأثر انفعالياً وفسولوجياً.

وفي هذا الشأن يذكر زيمباردو (Zimbardo, 1986) أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون التحكم في السياق المحيط، ويخجلون منه، عبروا عن معاناتهم من سبعة أنواع من المشكلات التي تنشأ بينهم وبين الآخرين وهي :

- ١- مشكلات في مقابلة الناس، وتكوين الأصدقاء والاستمتاع بالخبرات الجديدة والمختلفة.
- ٢- حالات انفعالية سلبية مثل القلق والاكتئاب والوحدة.
- ٣- ضعف في تأكيد الذات وصعوبة في التعبير عن الرأي.
- ٤- تكتم شديد ومفرط الأمر الذي يجعل الآخرين يجدون صعوبة في تبين كفاءة الفرد وتقدير مميزاته.

- ٥- سوء تقديم الذات ويتضمن ميل الآخرين إلى قولبة Stereotyping الفرد الخجول أو المتكتم على أنه غير ودود وغير مهتم بالآخرين أو أنه متعال.
- ٦- صعوبات في التواصل أو التعبير عن الأفكار في حضور الآخرين.
- ٧- الوعي المفرط بالذات.

ويرى زيمباردو (Zimbardo, 1997) أن للمتعلّم الخجول خصائص معينة منها ما يلي:

- لا يتطوع للقيام بأية مهمة.
- لا يبادر ببدء الحوار مع المعلم.
- أقل نشاطاً من أقرانه.
- مطيع للغاية.
- لا يثير المشاكل أبداً. ولا يرغب أبداً في طلب المساعدة من الآخرين.
- يرتبك عندما يتعرض للنقد ويؤدي بصورة غير جيدة. وفي ذلك يلخص زيمباردو ماسبق في أن الخجل حالة مرتفعة من الوجود الفردي فيها يدرك الفرد أن هناك تماثلاً بين الأنا وأداء الفرد. ويعنى ذلك أن الرفض أو النقد الذى يوجه لأى من أفعال الفرد الخجول يدرك من قبله بالتالى أنه نقد أو رفض موجه له شخصياً. وهنا نجد أن الأنا عند الفرد الخجول متأهبة دائماً وهشة تجاه أى نقد.

ويضيف بروفى (Brophy, 1996) الخصائص التالية للفرد الخجول :

- الهدوء - نقص الشعور بالأمان - عدم الفضول Unobtrusiveness.
- ليس لديه رغبة لجذب انتباه الآخرين له.
- لا يتحدث إلى المعلم أو الزملاء من مسافة بعيدة.
- لديه تصور سلبي عن نفسه.

ويضيف ميرس (Myers, 1988) معارف عجز تهئ الفرد إلى الشعور بالوحدة النفسية عندما ما يواجه مواقف تفاعلات اجتماعية صعبة منها:

- ١- التحدث المتكرر مع الذات Self-Verbalization عن العجز.
- ٢- ارتباط الوحدة فى حلقة مفرغة vicious cycle بنقص تقدير الذات والمعرفة والسلوك الاجتماعي غير السوى.
- ٣- أساليب عزو مرضية مثل أساليب العزو المهيئة للعجز المتعلم.
- ٤- يلومون أنفسهم على العلاقات الاجتماعية السلبية، ويستخدمون طرقاً سلبية فى إدراك الآخرين.

ومن مآسي العجز المتعلم أنه يحولنا إلى ضحايا لنمط واحد من الانفعالات والأفعال السلوكية التي يغلب عليها السلبية واللوم الذاتي وتجريح النفس والبكاء والكآبة، ومن ثم فإننا في حالة شعورنا بالعجز وانعدام الحيلة نتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة بطريقة تخلو من الاعتزاز بالنفس وتقدير إمكانياتنا الشخصية، فالشخص في هذه الحالة يعجز عن أن يرى إمكانيات النجاح والتفوق فيما يفعل، حتى ولو كان أدائه الفعلي متفوقاً عن غيره، ومن الطبيعي في مثل هذه المواقف أن نجد ذوى العجز المتعلم يجدون في العلاقات الاجتماعية عبئاً يخلو من الإشباع ولا يحصلون منها على ما تحمله هذه المواقف أحياناً من فائدة ومكاسب، فهم يدخلون هذه المواقف بموقف الضعيف عاجز اليأس، القانط أحياناً، الخائف من الرفض، الباحث عن التأييد، فهم عاجزون عن فهم المؤشرات والدلالات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذين يعيشون فيه، كما أنهم أقل قدرة على الإنصات للآخرين وتقبل وجهات نظرهم وإظهار الاختلاف معهم بصورة مقبولة، فضلاً عن عجزهم عن المشاركة الاجتماعية مع أقرانهم، وعدم فهم أو الاستجابة للمؤشرات والدلالات غير اللفظية، ونقص الحساسية الاجتماعية والانفعالية للآخرين وموازرتهم.

وأضافت البحوث أن العجز قد يجعل علاقة الشخص بالعالم الاجتماعي مصدراً للاضطراب في ضوء المحكات التالية:

- ١- يستقدون الإيجابية في المواقف الاجتماعية، ويجدون صعوبة شديدة في بدء علاقة أو المبادرة عند الرغبة في إيجاد علاقة جديدة.
- ٢- يصفون الآخرين بالجمود والتصلب، واختصار المهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح والتفاعل الاجتماعي.
- ٣- في علاقاتهم مع الآخرين لا يحسنون التعبير عن أنفسهم أو الدفاع عما قد ينسب إليهم من أخطاء.
- ٤- يعانون حساسية قوية عند دخولهم مواقف تفاعل، بما في ذلك حساسيتهم للرفض أو التجاهل ونتيجة لهذا يتعرضون في مواقف التفاعل لكثير من الاحباطات، التي تهيئهم إلى إدراك أنهم لا يمتلكون مقومات التفاعل والتأثير في المواقف الاجتماعية مما يجعلهم ينسحبون فيما بعد من فرص الاحتكاك بمواقف جديدة.

ومن ثم تزداد الصعوبات الاجتماعية بصورة أكبر لدى ذوى العجز المتعلم لاسيما عند التعامل مع الغرباء، وتمتد الصعوبات الاجتماعية لتشمل الاضطرابات

فى عمليات التواصل اللغوي والاجتماعي، فحجم الكلام لديهم أقل، ونبرة الصوت تميل للخفوت والوهن، ويثيرون إزعاج أسرهم ورفاقهم وأقاربهم بسبب ميولهم الشديدة للاعتماد على الآخرين وحساسيتهم الشديدة للرفض ومقاومتهم للتوجيه والإرشاد، وربما بسبب هذا تبيين بالفعل أن الآخرين يُقيّمونهم تقييماً سلبياً، وأظهرت عديد الدراسات أن الأشخاص فى تقييمهم لهم مقارنة بالعاديين لا يفضلونهم أصدقاء لهم أو زوجاً للمستقبل.

وتبين دراسات أخرى أن التقييم السلبي الذي يلقاه ذوى العجز المتعلم من الآخرين يمثل نتيجة متسقة تظهر فى أكثر الدراسات فى غالبية المجتمعات الإنسانية، ولهذا تزداد المشكلات الاجتماعية لديهم بشكل متكرر واتصفت البيئة الأسرية والعلاقات الزوجية لديهم بالتوتر والضغط النفسي، وقد يصفون حياتهم الزوجية بأنها تتسم بالمشاحنات وعدم التواصل الجيد، وإساءة الفهم، وتبادل الاتهامات (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧).

لعل الخجل وعلاقته بالقلق الاجتماعى من أهم العلاقات التى حازت على اهتمام الباحثين. فالخجل فضلاً على أنه ظاهرة نفسية وخبرة انفعالية محسوسة ومحددة، فإنه أيضاً حالة لا تظهر إلا فى المواقف الاجتماعية. ويرى بعض الباحثين أن التمييز بين الخجل والقلق الاجتماعى يشكل مشكلة. فالتنظير الحديث ينظر إلى الخجل على أنه شكل من أشكال القلق الاجتماعى. وفى أحيان أخرى يعرف القلق الاجتماعى على أنه يمثل جانباً من جوانب الخجل (لاسيما الخبرة الشخصية المتمثلة فى القلق والتوتر) (Jackson et al , 1997).

ويرى أولئك الباحثون أن السلوك الاجتماعى بين الأفراد يتسم بأنه تبادلى بمعنى أن سلوك فرد ما يدعو ويحفز الآخرين على الاستجابة له بطريقة معينة، ولذلك نجد ردود فعلهم المعرفية الانفعالية نحو الموقف الاجتماعى تدفعهم إلى القيام بسلوكات تستثير استجابة معينة من الآخرين، ويعنى ذلك ان الفرد الخجول فى أثناء التفاعل الاجتماعى ونتيجة لمشاعر القلق الاجتماعى وبسبب خشيته من التقييم السلبي أو خوفه من الفشل ينتابه التوتر ويبدو سلوكه للآخرين كما لو كان عاجزاً، يدرك أنه مهما حاول فإنه يمتلك مقومات الخجل أو الانسحاب الاجتماعى. ويترتب على كل ذلك أن الآخرين يدركونه بصورة سلبية مشوهة، بل يتحاشون التفاعل معه.

ومن ثم فإن كل الأفراد الخجولين متشابهون في تفكيرهم المعرفي أثناء عملية التفاعل الاجتماعي، فهم يقومون بنقل انتباههم من التركيز على الآخرين إلى التركيز على مشاعرهم وأفكارهم الخاصة أي إرجاع صفاتهم الخجولة إلى خصال سلبية يمتلكونها تجعلهم يسلوكون بعجز في مواقف وسياقات التفاعل الاجتماعي.

وهنا يربط شيك ورفاقه (check et al, 1986) بين الخجل والقلق وتقديم الذات. فالفرد الخجول إزاء توقعه المرور بخبرة التقويم السلبي من الآخرين ونتيجة انشغاله بعجزه عند التأثير في المواقف والسياقات المحيطة به يهتم بما يسمى بتقديم الذات ويتضمن ذلك : دافعية لإيجاد انطباع معين عن الآخرين، ولكن ينتابه شك بأنه سينجح في تكوين هذا الانطباع. ويرى الباحثون أن الخجل يولد عند الفرد الخجول مخاوف قوية من عدم التقبل من الآخرين في نفس الوقت الذي يرغب فيه بشدة أن يكون مقبولا منهم ونتيجة لذلك التفاوت بين تلك المشاعر يجد الفرد الخجول نفسه في وضع مؤلم. ويترتب على ذلك أن يختار الخجول نمطاً سلوكياً لتقديم الذات يتصف بالحدز والتحفز لحماية ذاته ومن أهم مظاهر ذلك السلوك: اللجوء إلى الصمت وعدم النظر بالعين، والابتسامة الحرجة، وتغيير الرأي الشخصي تجاه الموقف الذي يؤيده من هم في موقع السلطة، والحدز الشديد من كشف كثير من المعلومات الشخصية للآخرين، التخرج من المقاطعة.

ومن ناحية أخرى نجد أن عجز المهارات الاجتماعية أو الافتقار إلى مهارة الدخول في مواقف تفاعل إيجابي مع الآخرين يعد أحد العناصر الرئيسة للقلق الاجتماعي^(١)، ومن ثم يجد العاجز - بسبب عجزه وافتقاره لمهارة المبادرة في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وفعالة - فرصاً محدودة لتكوين وتعزيز مهاراته الاجتماعية في الاستقبال والإرسال، ومجالات ضئيلة لاكتساب الخبرة الكافية لتعميق علاقاته بالآخرين، ويؤدي هذا بدوره إلى مشكلة إضافية للفرد عندما يضطر للدخول في التفاعلات الاجتماعية المتاحة له إذ سيتعرض بسبب عجزه اجتماعياً لكثير من الخبرات غير السارة التي تدفعه لمزيد من العزلة والانزواء، والإحساس بالكآبة.

وبالتالي فإن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد تدريب على الشعور بالكفاءة على الإرسال والاستقبال في الموقف الاجتماعي، ومن ثم نجد اهتماماً

١ - القلق الاجتماعي : هو الخوف من مواقف التفاعل مع الآخرين، والتي يمكن أن يتعرض فيها الفرد إلى تقييمهم، ويسيطر على الفرد في هذه الحالة مشاعر الخجل والحرج ويغلب عليه الإحجام عن التواصل مع الآخرين، ويكمن وراء هذه الحالة في الغالب عجز في المهارات الاجتماعية، والخوف والقلق والعجز السلوكي.

واضحاً بين المرشدين والمعالجين المعاصرين على التدريب على المهارات الاجتماعية وتطويرها لدى الأفراد الذين يشعرون بالعجز عند تفاعلهم في أي موقف اجتماعي، ولحسن الحظ نجد ثروة ضخمة من الحقائق والنتائج العلمية تبين على نحو واضح أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤدي دوراً مهماً في خفض العجز، وتنمية الرصيد النفسي الصحي وتدريب الفرد على التعبير الحر والتلقائي عن النفس وتشجيعه على الدفاع عن حقوقه الذاتية. وبالتالي فإن درجة الاستجابة للعجز تتوقف على مدى ما يتسلح به الفرد من مهارات اجتماعية في الإرسال والاستقبال، ومن ثم فتأثير الضغوط مثلاً على الأفراد ذوي الاهتمامات الاجتماعية الضيقة أسوأ أثراً إذ يجد الفرد نفسه في مثل هذه الحالة عاجزاً عن الدخول في نشاطات أو علاقات اجتماعية عما لو كان متسلحاً بالمهارات الاجتماعية أو متدرباً عليها (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

وفي ضوء التسليح بالمهارات الاجتماعية يمكن تفسير العجز المتعلم في ضوء نظرية كفاءة الذات، حيث يمكن افتراض وجود شخصين أحدهما ليس لديه عجز اجتماعي ويوجه أفعاله للخارج ويحب التفاعل مع الآخرين ويتمتع بوجوده في بؤرة الاهتمام، أما الشخص الآخر فهو عاجز اجتماعياً ومتحفظ جداً، وتجعله المواقف الاجتماعية في غاية العصبية، يرتجف عندما تسلط عليه الأضواء، بالطبع نحن أمام نوعين من الأشخاص:

الأول : مرتبط بالنوادي والتجمعات وله صلات كثيرة في العمل مثلاً.
الثاني: يبقى في منزله لأوقات كثيرة يتجنب المشاركة الاجتماعية، وفي عمله يكون وحيداً أغلب الوقت، وباختصار فإن خصائصهما مختلفة ومعتقداتهما المعرفية عن ذاتهما متباينة، وهل يرتبط هذا الاختلاف والتباين بسلوكيات محددة لديهما؟ الإجابة هنا بنعم، النوع الأول الذي يدرك قدرته على التحكم يتلقى الكثير من الدعوات ويقابل أنواعاً مختلفة من الأصدقاء ويحصل على أنواع مختلفة من الوظائف أكثر من النوع العاجز اجتماعياً.

وأخيراً يمكن توضيح أنه إذا لم تتغير بعض الأشياء كالتدخل الإرشادي أو العلاجي لخفض الشعور بالعجز الاجتماعي فإنه قد يصبح خجولاً انسحابياً أكثر وأكثر، أما المتمكن والمعتقد في قدرته على السيطرة سوف يصبح اجتماعياً أكثر وأكثر.. وفي هذه الحالة يرى زيمباردو (Zimbardo, 1988) أن الرفض أو النقد الذي يوجه إلى أفعال الشخص الذي يشعر بالوحدة يدركه على أنه نقد أو رفض موجه له شخصياً، ومن ثم تكون الأنا عند هذا الشخص متأهبة دائماً وهشة تجاه أي نقد.

وفى هذا السياق عندما يفقد الفرد علاقة اجتماعية معينة فإن الشعور بالعجز الذي يعايشه الفرد يتوقف على مقدار الإمدادات الاجتماعية Social Provisions التي كانت تتيحها هذه العلاقة حددها ويز (Weiss, 1974) فى ستة إمدادات اجتماعية لذلك هي :

- ١- التعلق Attachment الذي كان يحصل عليه الفرد من علاقات يشعر فيها بالأمن والطمأنينة.
- ٢- فرصة العطاء Nurturance والمنبثقة من علاقات يشعر فيها الفرد بمسئوليته عن رعاية شخص آخر.
- ٣- الاندماج الاجتماعي Social integration والذي يتحقق في مجموعة علاقات اجتماعية يجتمع فيها الأفراد على مصالح واهتمامات مشتركة.
- ٤- إعادة تأكيد الأهمية Reassurance of worth والذي يظهر في علاقة تكون فيها مهارات الفرد وقدراته وميوله حائزة على الاهتمام.
- ٥- الائتلاف الموثوق به Reliable alliance والذي ينشأ عن علاقات يمكن فيها للفرد أن يعتمد على مساعدة ما تحت أى ظروف.
- ٦- التوجيه Guidance الذي تتيحه العلاقات مع الأفراد الموثوق بهم، والذين لهم مكانة ويستطيعون تقديم النصيح والعون.

ولكل نوع من هذه الإمدادات الاجتماعية مصدراً معيناً يوفره، على سبيل المثال نقص العلاقات الاجتماعية داخل الفصل والتي يكون فيها الفرد جزءاً من مجموعة الأصدقاء يشتركون فى الاهتمام والأنشطة تؤدي إلى الوحدة الاجتماعية social loneliness فالارتباط يحصل عليه التلميذ من معلمه فى الفصل، والاندماج الاجتماعي الذى توفره الصداقة داخل الفصل، والعطاء الذى يعطيه المعلم للطلبة داخل الفصل، كما أن الطالب يحصل على الائتلاف من أصدقائه المقربين له داخل الفصل، على حين يحصل على التوجيه من معلمه داخل الفصل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥).

وتنطوي حالة عجز المهارات الاجتماعية على أفكار لاعقلانية تتمثل في تحليل غير تكيفي للفشل الاجتماعي السابق، وتوقعات سلبية بشأن التفاعلات بين شخصية فى المستقبل، وشعور الفرد بالعجز عن التحكم فى هذه المواقف والإدراك السلبي للذات، وتوقع أداءات اجتماعية ضعيفة، فضلاً عن إدراك تفاعلات الآخرين بصورة سلبية، ويفترض أن الدافع المسيطر الكامن وراء مظاهر العجز الاجتماعي

هو أن الأفراد يكونون مدفوعين إلى تجنب التفاعل الاجتماعي بفعل ما ينتابهم في مثل هذه المواقف، وبتشكيل وتعميق دوافع عجزهم في حالة تكرار فشلهم في المواقف الاجتماعية (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧).

فالأفراد ذوي العجز المتعلم يظهرون سلوكاً قلقاً بسبب حاجاتهم إلى الاعتمادية، وأحياناً يسيئون تفسير المعلومات التي يتلقونها من البيئة، ويسئون تفسير العلامات الاجتماعية، ومثل هؤلاء التلاميذ يتبنون منظوراً متركزاً حول الذات، ويظهرون عجزاً عن التحول بعيداً أنفسهم .. وتطالعنا الدراسات التي انطلقت من منظور معرفي في تحليل القلق الاجتماعي أنه ينطوي على تقييم سلبي لفعالية الذات في المواقف الاجتماعية، وسوء تقدير مدى إيجابية التغذية الراجعة التي يتلقونها في المواقف الاجتماعية، وعلى تقدير مبالغ فيه لاحتمال التعرض لنتائج سلبية في هذه المواقف والخوف من عدم التمكن من التعامل معها.

القضية الثامنة: العجز المتعلم وإدمان الكحوليات

يحتل موضوع إدمان الكحوليات الصدارة من بين المشكلات الاجتماعية والنفسية على الصعيدين المحلي والقومي والدولي حيث انتشر الإدمان في جميع أرجاء العالم من أقصاه إلى أقصاه بكافة أشكاله وصوره بالدرجة التي أفرغت المجتمع الدولي، وأصبح خطراً داهماً تفاقمت أخطاره في مختلف النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية. والإدمان وباء خطير تكمن خطورته في سرعة انتشاره، وفي اختيار ضحاياه من بين سائر فئات المجتمع ليشمل كل الطبقات الاقتصادية والاجتماعية. وهو الضريبة الإجبارية التي يدفعها المجتمع الإنساني جراء جريمة تعاطيه، حيث نجد أرواحاً إنسانية تزهق ودماراً في الأسرة والمجتمعات، وفقدان الأمن والاستقرار، وخسائر اجتماعية وأخلاقية لا يمكن تقديرها بالأموال، أضف إلى ذلك ما تسببه المخدرات من أمراض وأضرار، وما تقتضيه من معالجة ومن استنزاف للموارد وما تستلزمه من خدمات.

وفي هذا الصدد فإن أحد التعريفات الشائعة لمدمني الكحوليات يرجع إلى حالة الثمالة أو السكر Binged، أو عدم القدرة على التحكم في استهلاك الفرد للكحول، ووصفهم لورطتهم بالعجز، ومستقبلاً يصاحبهم الاكتئاب، ويتسمون بسمات تشاؤمية بشأن قدرتهم على التحكم، وأول تصريح لبعض العلماء يناشد فيه مدمني الكحوليات

الاعتراف بأنهم عاجزون عن مقاومة الكحول وحياتهم أصبحت غير قابلة للتحكم. وفي تجربة جند فيها طالبات لم يتخرجن بعد وأعطين مشكلات إما قابلة للحل أو غير قابلة للحل تليها فرصة لتناول الكحوليات في شكل اختبار للتذوق وجد أن الطالبات اللاتي أخذن مشكلات غير قابلة للحل أكثر عرضة واستمرار في شرب الكحوليات (Peterson, et al, 1995).

وأشارت الأبحاث إلى أن المدمن تعلم أن يكون عاجزاً لتكرار مرات فشله في الإقلاع عنه، وبعدها تعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته، وتوقف المدمن تماماً عن إصدار أي استجابة تمكنه من الإقلاع عن الإدمان، واستسلم تماماً لمعينات ومشجعات الإدمان، وأصبح لا يكثرث بالمشيرات الإيجابية التي تساعد على ضبط إدمانه - فمن يعاني الاحباطات المتجددة يصبح ضعيف الثقة، شديد الحساسية تجاه منغصات الحياة البسيطة وما أكثرها ويصبح ضعيفاً في مواجهة مشكلات حياته، وقد ينتهي إلى تعلم العجز، وفي هذه الحالة يشعر المدمن أن محاولات الامتناع عن تعاطي المخدر غير مجدية، وأنه مقضي عليه بأن يتحمل آثار الفشل وأثار الإدمان، ومع العجز الذي تنتهي به جميع المحاولات يغدو وقد تمكن منه موقف نمطي يغلب فيه الاكتئاب والانغلاق الذهني والسلبية الضاغطة، ومزيداً من اليأس والصراعات النفسية والاحباط، والقلق والخوف من المرض.

وتطبيقاً للنظرية المعرفية حول العلاقة بين تعلم العجز وجوانب التشويه المعرفي كإطار تنبؤ لإدمان الكحوليات يعرض بيك Beck لحالة كانت تعاني من أعراض تفكير مختلة عن ذاتها، حيث يكمن الأمر في اعتقادها بالدونية من حيث الشكل والجاذبية بالقياس بزملائها في جذب الآخرين ومن ثم تشعر بالرفض منهم واعتقادها في عجزها عن جذب الآخرين وغياب استحسان الآخرين جعلها تدمن الكحوليات هروباً من الشعور الذي لا يطاق بالعجز. وفي ذلك يؤكد أصحاب نموذج العجز المتعلم أن المدمن شخص يرى نفسه مسئولاً عن الواقع والمحصلات السلبية، ومن ثم يرى نفسه عديم القيمة، وهذه الأحكام التي يستخلصها تجعله يشعر بالعجز ليس فقط في مواجهة الإدمان ولكن في مواجهة كل حياته (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

ومن ثم فإن الأشخاص الذين يتجهون سلوكياً للإدمان يشعرون أنهم في موقف مؤلم لا يمكنهم تجنبه، ولا يمكن أن يكون لسلوكهم أي أثر في تغييره أو إزالته الأمر الذي يؤدي إلى إدراك العجز، ومن ثم تقدير الذات السلبي والشعور بعدم

الكفاءة. ومن ثم فإن شخصية المدمن تتسم بمعطيات مهيئة للعجز المتعلم منها: عدم قدرته على تحمل مسؤولية أفعاله، وتقديره لذاته متدني، والأنا غير كفاء، والأنا الأعلى ضعيفة، وأحياناً غير قادرة على محاسبة الذات نتيجة تدني الإطار القيمي، وأحياناً أخرى قاسية على الأنا بالإقبال على التعاطي أو البعد عن السلوك السوي وعدم القدرة على تأجيل الإشباعات ودائماً يتوقع الفشل، ويفرط في الاعتمادية على الآخرين (Srrer, et al, 1996). وتأكيداً لذلك ومن مذكرات مدمن يقول لقد أعطتني المخدرات شعوراً بالعظمة والقوة والرجولة وإحساساً بالقدرة على مواجهة أى موقف واعتماداً مفرطاً على خبرة التعاطي، وهذا ما كنت أبحث عنه فى المخدرات .. لقد كنت ألجأ إلى المخدرات هرباً من شعوري بالضعف والعجز والنقص وأنه لا حيلة لى في التأثير على الأمور وأنى أقل الناس شأنًا. إن إحساسي بالدونية والتفاهة وأني مغلوب على أمري، وانعدام القيمة جعل كل حياتي كئيبة، لذلك كنت أسرع إلى المخدرات لأقطف أوقاتاً أحس فيها بالأمن النفسي الداخلي وبالشجاعة وبالاقتدار وأن لسلوكي هذا نتيجة معينة .. كنت مقتنعا بأنني على صواب وأن العالم كله على خطأ.

وفى هذا الصدد يرى نويل وليسمان (Noel & Lisman , 1980) أن العجز المتعلم حيلة لا شعورية فى تعاطي الكحول، وناقشا الباحثان أن نقص القدرة على التحكم تنتج إحباطاً وضغوطاً، وهذا ما يقلله الكحول بدوره، بهذا الرأي يكون إدمان الكحول سلوك وسيلي Instrumental Behavior للتعامل مع العجز وأكدت دراسة أخرى هذا الرأي (Finn & Pihl , 1987) وأضافت نتائجها أن الرجال الذين لهم تاريخ عائلي مع إدمان الكحوليات أظهروا استجابة إيجابية تجاه الأحداث غير الممكن التحكم فيها مقارنة بالرجال الذين ليس لهم هذا التاريخ مع إدمان الكحوليات. وقدم فولبسيلى (Volpicelli, 1987) تفسيراً عن إدمان الكحوليات مؤداه أن الكحول يحافظ على المستوى المرتفع للإندورفينز endorphins الناتج من تعرض الفرد لأحداث غير قابلة للتحكم.

وأجرى استرلنج وآخرون (Sterling et al, 1996) دراسة على بعض مدمني الكوكايين أسفرت النتائج عن أن انخفاض تقدير الذات والشعور بفقدان معنى الحياة يسهمان فى العجز المتعلم عموماً ولدى المدمن خصوصاً، فالمدمنون يعانون العجز عن إشباع الحاجات، وما يترتب على ذلك من فقدان الأمن والهوية والاغتراب. يعانون شعور مؤلم بذات خالية من المعنى والقيمة والقدرة، وهذا الشعور ناتج عن

حقيقة أو وهم يستشعره المتعاطي ولا يواجهه بموضوعية عن طريق الفهم والنشاط الإيجابي، وإنما يهرب بالانسحاب وحل المشاكل بالتماس الراحة والنشوة الزائفة عن طريق التخدير، فهو عرض من أعراض الصحة النفسية والاجتماعية السالبة، وبذلك يصبح الإدمان وسيلة مصطنعة أمام المدمن يقوم بوظيفة هامة كإشباع حاجته للشعور بذاته وتحقيق كيانه مع خفض مشاعر القلق والنقص والضياع والاعتراب، وإن كانت اشباعات التخدير ليست سوى اشباعات بديلة عن الإشباع السوي، فهي سلبية مؤقتة لأنها ترتبط بفعل التخدير، ولا ترتبط بفعل النشاط الإيجابي، وتنتهي بزوال أثر المخدر.

وعن العلاقة بين الاغتراب في العمل وتعاطي الخمر، باستخدام أسلوب المقابلة لـ (١٣٦٧) مدمن، أشارت النتائج إلى علاقة الاغتراب في العمل بإدمان الخمر، وأضافت النتائج إلى علاقة كل من المستوى المنخفض من الرضا عن الوظيفة وقلة فرص العمل، وتدهور نظام الترقيات وعدم عدالة الحكم على الكفاءة بالاغتراب، وشعور المدمن بالعجز عن التحكم عند تعاطي الخمر (Parker & Brody , 1982)

وهنا يربط بيك Beck بين الإدمان والانفعالات السلبية مثل الإحباط الناتج عن الضغوط الاجتماعية وهذه الانفعالات السلبية تجعل الفرد يشوه ويحرف كل ما يرد إليه من أحداث ووقائع لتتناسق مع اعتقاداته السلبية عن ذاته وعالمه ومستقبله فيرى نفسه أقل في القيمة وليس لديه من الكفاية والكفاءة ما يعينه على مواجهة الضغوط والأحداث من حوله، ويدرك العالم أنه مكان لا خير فيه وأن ذاته عديمة الجدوى، وتمتد هذه النظرة لتشمل مستقبله، ويقدم "بيك" بعض الفروض المعرفية المؤدية إلى العجز والتي تتفاعل مع الخبرات التي يعيشها الفرد وتقوده إلى الإدمان منها:

- أعتقد أنني ضعيف ولا أستطيع التحكم في ذاتي.
- أعتقد أنني ضعيف ولا أستطيع التحكم في أمور حياتي.
- أعتقد أن إدمان المخدرات شيء يجب الاتجاه إليه حتى لا أحتاج لمساعدة أحد
- أعتقد أن الانسحاب الذي لا يرتبط بإحساس الفرد بالعجز عن السيطرة على اللهفة لاستخدامه المواد فيما بعد.

فمثل هذه المعتقدات تجعل الفرد يصل إلى استنتاجات خاطئة فيما يتعلق بتقويمه لذاته وعالمه ومستقبله، ولاشك أن الطريقة التي يتبعها الفرد في تسجيل

Encoding وتفسير ما يرد إليه من بيانات، أى ما يعتقده وكيفية تفسيره لما يحدث له، تعتبر من عوامل التهيئة أو الاستهداف للاكتئاب، وهو أحد الانفعالات السلبية التي يربط "بيك" بينها وبين إدمان المخدرات، بل يرى "بيك" أن التشويه المعرفي يؤدي إلى الإدمان (webb,1993:172) فالمدمن شخص مضطرب انفعالياً يركز انتقائياً على المعلومات والخبرات التي تتفق وما لديه من صيغ schemata معرفية سلبية عن الذات والعالم والمستقبل ثم التعميم من واقع هذه المقدمات المحرفة، وبالتالي تدور فينومينولوجية المدمن حول الفشل والنظرة السلبية للحياة والمستقبل وفقدان الأمل، فما يتصف به المدمن هو تعميمه لخبرات فشله من مجرد واقعة فشل واحدة، يشعر بعدم الكفاية، كما أن شعور الأفراد بعدم الجدوى والكفاية وانعدام الهدف، فضلاً عن عدم وضوح المستقبل التعليمي والمهني يدعم لديهم الإحساس بالانتقاص من قيمة الذات وتدور أفكارهم ومعتقداتهم حول النظرة السلبية لأنفسهم ومستقبلهم وعالمهم، وقد يشوهون الوقائع والأحداث الحياتية التي يمرون بها، مما يمهّد لظهور انفعالات سلبية وقد يكون من بين أفكارهم ما يحبذ سلوك التعاطي في محاولة للتغلب على مشكلاتهم وتخفي جوانب الفشل.

هذا وأثبتت دراسات عديدة علاقة الميول نحو شرب المخدرات بتوقعات الشرب (Baer, 1994; Cooper, 1994) لا سيما إشارة هذه الدراسات إلى أن اعتقادات الأفراد تجاه الكحوليات تؤثر في كمية Quantity وتكرار Frequency استهلاك الكحوليات، ومن ثم فإن الأفراد الذين لديهم اعتقادات أكثر إيجابية نحو المخدرات والكحوليات Going To Abar Vs Going To A Move أكثر انهماكاً في سلوكيات الشرب (Turrissi, 1999) وهناك مدخل يؤكد أن العلاقة المباشرة لا توجد بين اعتقادات شرب المخدرات والكحوليات والنتائج السلوكية، ولكن اعتقادات شرب المخدرات والكحوليات ترتبط بالنزوع نحو الشرب والتي تؤثر بدورها على إدراك النتائج السلبية. على سبيل المثال افترض شخصاً لديه إدراك أن شرب الكحوليات لا تؤدي إلى ضرر بدني، هذا الشخص ربما يكون أكثر احتمالاً في الانهماك في سلوكيات شرب الكحوليات والتي ترتبط بشدة بإدراك النتائج السلبية مقارنة بالشخص الذي لا يدرك ذلك.

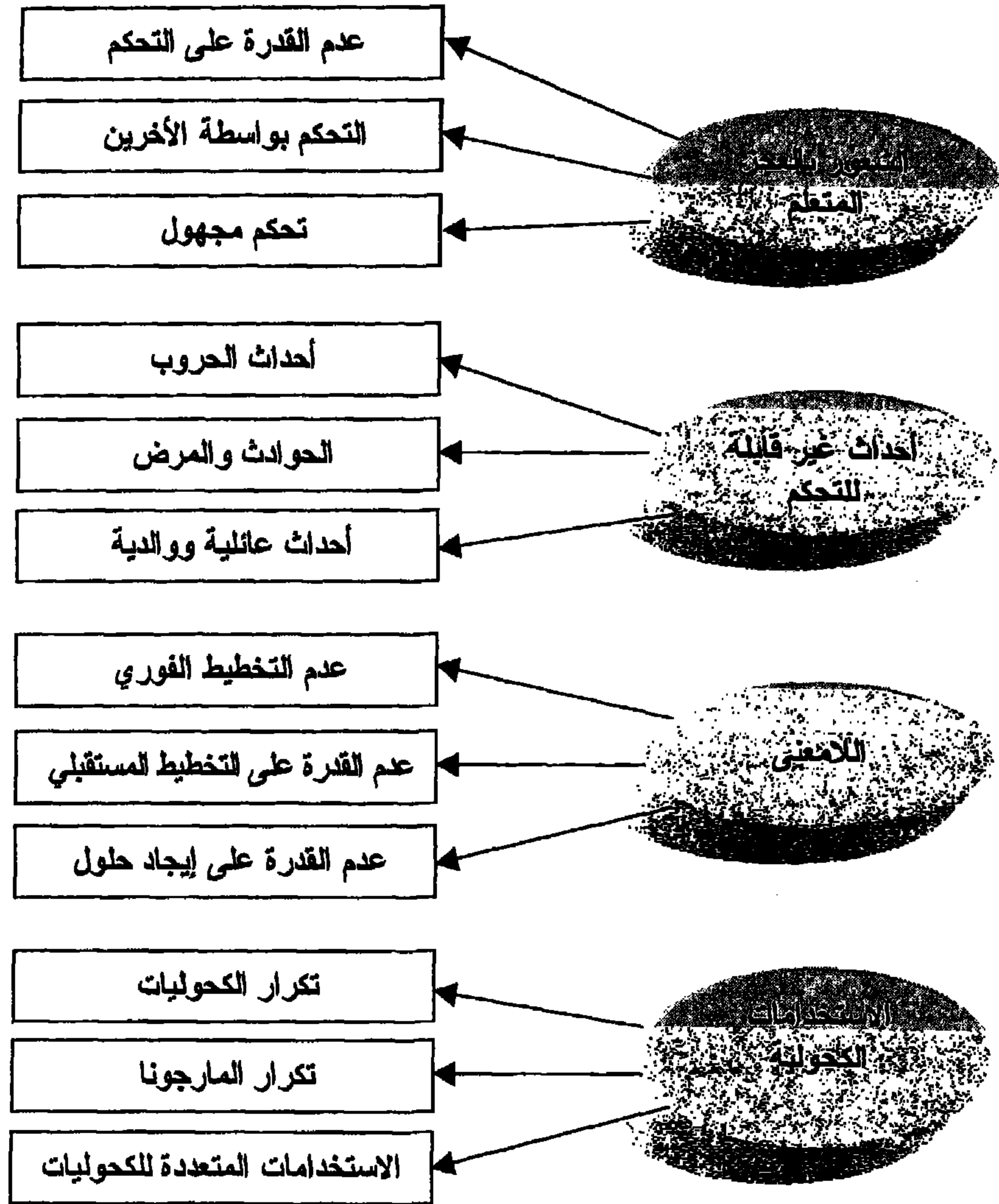
وهناك دراسات أخرى أظهرت علاقة ميول المراهقين نحو الكحوليات بمعتقدات واتجاهات والديهم (Hawkins et al, 1992) ووعي والديهم بميول المراهقين نحو الكحوليات (Beck & Lackhart, 1992) واستهلاك الوالدين للكحول

(Ary et al, 1993) واستحسان أو تقبل الوالدين لاستهلاك الكحوليات (Barnes & Welte, 1986) والنمذجة الوالدية للكحوليات (Hansen et al, 1987) والرقابة الوالدية (Dielman, 1995)، وحجم وجودة العلاقة بين الوالدين والمراهقين (Coombs Et Al, 1991) والممارسات الأسرية في الضبط والتحكم (Barnes & Farrell, 1992) وانسجام الوالدين مع أصدقائهم (Jessor, 1987) وتؤثر معتقدات الأفراد حول الكحوليات على البنية السلوكية والنفسية للأفراد والتي تؤدي في النهاية إلى نتائج سلبية من خلال:

- ١- اعتقادات الأفراد الإيجابية حول شرب الكحوليات قد تؤثر في اتخاذ القرار في المستقبل.
- ٢- اعتقادات الأفراد الإيجابية قد تؤدي إلى إيجاد مواقف تنمي استعدادهم للألم
- ٣- اعتقادات الأفراد الإيجابية قد تؤدي إلى تحيزات إيجابية نحو التمثيل المعرفي للمعلومات والذي يؤدي إلى نتائج سلبية للأفعال، والقرارات، حيث توجد إشارات بحثية تؤكد أنه بعد شرب الكحوليات تركز الأفراد أكثر على الهاديات cue الموقفية الظاهرة مثل (كل واحد لديه وقت سعيد بعد شرب الكحوليات) ويتجاهلون الإشارات الأقل وضوحاً (مثل إدراك الذكور أن الإناث أكثر رغبة جنسية بعد شرب الكحوليات).

نموذج نيوكمب وهارلو (علاقة الأحداث الضاغطة بالعجز والاستخدامات الكحولية)

قدم نيوكمب وهارلو (Newcamb & Harlow, 1986) نموذجاً رائعاً لعلاقة الاستخدامات الكحولية بنقص التحكم المدرك والشعور بالعجز والأحداث الحياتية الضاغطة واللامعنى.



علاقة الأحداث الضاغطة والعجز والاستخدامات الكحولية

ويؤكد هذا النموذج على أهمية النقص في التحكم المدرك والشعور بالعجز المتعلم في الشعور باللامعنى *Meaninglessness* وبعبارة أخرى فالاستخدامات الكحولية قد تكون نتيجة لاضطرابات انفعالية. مثل الاكتئاب، وأن هذه الاضطرابات الحادة ناتجة عن أحداث حياتية ضاغطة، وعدم قدرة الفرد على مواجهتها، وإدراكه المنخفض للتحكم، وشعوره بالعجز تجاه مسبباتها، ومن الممكن أن يعكس الاكتئاب

والاغتراب واللامعنى والنقص فى التحكم المدرك والسعادة well-being المنخفضة والعديد من حالات عدم الارتياح ضغوطاً نفسية حادة توهن الفرد، وتقوده إلى العجز واعتقاد أن استجاباته عديمة الجدوى، وأن أفضل استجابة يشعر فيها بالقوة هى اتجاهه لشرب الكحوليات وشعوره أيضاً بأن الآخرين الأقوياء هم الذين يستطيعون التحكم فى حياته، وأنه مسلوب الاختيار والإرادة volition. ويعلق سيلجمان (Seligman, 1998) على ذلك بقوله أن المؤثرات المعرفية والانفعالية والدافعية للعجز لا تؤثر فحسب على إدمان الفرد للكحوليات بطريقة مباشرة، بل لها تأثير غير مباشر على الإدمان من خلال تأثير هذا العجز على توقعاته للعجز وشمولية هذا العجز لمختلف مواقف حياته، وأن حياته عديمة المعنى وتنخفض سعادته، ويغترب أكثر ويختل نظام قيمه ومعتقداته الدينية وتختل غرضية حياته وتخطيطه للمستقبل، وبالتالي نجد أن الفرد يتهدد من ذلك بالالتجاء للإدمان.... فاتجاه الفرد بل وزيادة استخدامه للكحوليات لاسيما لدى المراهقين يكمن فى النقص فى التمكن Mastery أو النقص فى التحكم الشخصي فى مختلف الأحداث الحياتية الهامة، والنقص فى الكفاءة الشخصية والشعور بالعجز.

ويعلق نيوكمب وهارلو (Harlow & Newcamb, 1986) على ذلك بقولهم أن إدراك العجز المتعلم قد يكمن فى المتغيرات التالية : النقص فى السعادة والاغتراب والاعتقادات الدينية المضللة والهدفية العشوائية من الحياة والنقص فى التخطيط المستقبلي الموضوعي، وسوء التكيف الانفعالي والأشكال المختلفة من الضغوط النفسية مثل الاكتئاب وضعف فاعلية الذات وعدم القدرة على مواجهة الأحداث السلبية، وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط التى لا مهرب منها، والاستسلام تماماً لها، مما يؤدي إلى التوقع السلبي لفاعلية استجابة الشخص وبالتالي تقوده إلى إدراك النقص فى فاعلية الذات، وإلى الاتجاهات الخارجية فى التحكم، والتى تشعر الفرد بأنه ليس له تأثير على مجرى حياته ودقة أموره، بل تخضع لعوامل خارجية مثل الحظ وقوة الآخرين، ومحصلة ذلك اتجاهه للإدمان هروبا من السلبيات الذاتية والاجتماعية التى لا تطاق.

القضية التاسعة: العجز المتعلم وثقافة الأقليات

لكل مجتمع ثقافته أو طريقته الثابتة فى الحياة، يتضمن مصطلح ثقافة كل الأشياء المادية التى ينتجها المجتمع كجزء من أسلوب حياته مثل: ملبسه، مسكنه، أدواته، مبتكراته الفنية. ويتضمن المصطلح أيضاً اللغة السائدة فى المجتمع

ومعتقداته، وتركيبه السياسي، والعلاقات الأسرية، والقواعد والأنماط المألوفة للسلوك وتختلف هذه المظاهر الثقافية كثيراً من قطر لآخر في العالم، على سبيل المثال طريقة الحياة في إنجلترا تستدعي السير على يسار الطريق، وفي بلاد الشرق الأقصى يأكلون الأرز بالعصي، وفي بعض المجتمعات تقوم النساء بكل الأعمال، بينما يكرس الرجال وقتهم للتزین، وفي بعض البلاد لا يمكن أن يتنافس صديقان ضد بعضهما في الدراسة، أو حتى في الرياضة.

كما أن الثقافة هي مجموعة القيم والأفكار التي تشكل نسقاً رمزياً يوجه التفاعل الاجتماعي في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية وتنتقل الثقافة من جيل إلى آخر ويستوعبها الأفراد من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة ومؤسسة العمل، فإذا استوعبت الشخصية قيم الثقافة فإنها تشكل بعداً أو عنصراً أساسياً في بنائها، وبذلك فهي تقوم بدورها باعتبارها ضميراً فردياً يتولى كبح القاعدة الغريزية في الإنسان، حتى لا تتسع مساحتها فتتهبط به إلى ما دون المستوى الإنساني، إلى جانب ذلك تعمل الثقافة على ضبط سلوكيات الإنسان بما يحفظ عليها في نطاق السواء، وبما يجعل الإنسان قادراً على التفاعل الاجتماعي السوي في المجتمع، وتلعب الثقافة دوراً تواصلياً وتكاملياً حينما تشكل مجموعات التوجهات المتبادلة بين البشر في المجتمع، وبهذا الدور تنتقل بالقيم من حالتها كموجهات للسلوك الفردي إلى دورها كضابط لتفاعل مجموعة من البشر في إطار المجتمع.

وتتضمن ثقافة أي مجتمع ثلاثة أنماط من القيم التي تيسر للإنسان التفاعل السوي في مختلف مجالات الحياة. وتعد القيم الوجدانية هي العنصر الأول في منظومة القيم : وهي القيم التي ترتبط بموضوعات ذات أهمية عاطفية كتلك القيم المرتبطة بالوطن والأم، حيث البعد العاطفي حاضر دائماً في هذه المنظومة الفرعية التي يستوعبها الإنسان منذ طفولته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وهي قيم غير قابلة للتغير، ويعنى تكشف وجودها من حيث الاتساع والعمق مزيد أمن استقرار المجتمع وتماسكه وقوة الانتماء له، على حين تعد القيم التفضيلية هي المنظومة الفرعية الثانية في نسق الثقافة والقيم، وهي تلعب دورها بصفاتها معايير للاختيار بين الموضوعات التي علينا أن نختار من بينها في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية، وهي إن تضمن بعض الجوانب العاطفية إلا أن بها جوانب أخرى رشيدة. فالمفاضلة بين الموضوعات تتم بالنظر إلى مدى قبول الذات لها، وهذا هو البصر العاطفي، بيد أن المفاضلة تتم أيضاً بناء على قدر من المعرفة الموضوعية

لتحديد أكثر الموضوعات ملائمة لإشباع الذات. وتقوم هذه القيم بدور محوري في المفاضلة والاختيار بين الموضوعات في مختلف مجالا الحياة كالاختيار الزواجي (داخل مجال النظام العائلي) والإشباع الفوري أو المؤجل (داخل النظام الاقتصادي)، والانسحاب أو المشاركة الفعالة (داخل النظام السياسي) وتعد القيم الإدراكية هي المنظومة الفرعية الثالثة والتي تشكل عنصراً في بناء الثقافة والقيم، وهي تشكل أساساً من المعرفة الموضوعية الرشيدة التي يحصل الإنسان عليها من خلال التعليم، أيا كانت صورته - وهي بطبيعتها أكثر منظومات القيم قابلية للتغير، ومن السهل على الإنسان التخلي عن بعض مفردات هذا النمط من القيم لاكتساب أخرى محلها أكثر كفاءة لحل محلها، وهو ما يعنى أن المعرفة الإنسانية تتجدد على الدوام بسبب تجدد وحركية وديمومة التفكير (على ليلة، ٢٠٠٣).

ومن جملة ما سبق فإن الثقافة تشكل عقل المجتمع، أو حسبما يؤكد "دوركاييم" جوهر الضمير أو العقل الجمعي فإذا كان هذا العقل قوياً ومتماسكاً كان قادراً على ضبط إيقاع التفاعل الاجتماعي بما يساعد على تحقيق أهداف المجتمع، بيد أنه إذا تعرضت ثقافة المجتمع للانحيار أو الاختراق فإن ذلك سوف يعنى أن المجتمع يصبح عشوائياً في حركته مفتقداً لبوصلة التوجيه، إضافة إلى أنه يطلق عقل الغرائز - وهي القاعدة الحيوانية في الإنسان من غير ضابط يتولى السيطرة عليها بحيث تصبح سلوكيات الإنسان موجهة بمنطلق غريزي عارية من أية قيم أو معايير مثلما هي خالية من أي رشد أو منطق.

ورغم أن القيم الثقافية والاجتماعية والأسرية تعد جزءاً من النظام البيئي الذي يعيش فيه كل طفل منذ مولده، إلا أن بعض الأطفال قد يتعرضون للصراع في ظل تلك القيم مما يزيد من تعقيد عمليات نموهم ويؤثر بعمق على حياتهم فغالبا قد يستحيل على الأطفال في أسر الأقليات تنمية نوع من التكامل بين قيم وعادات المجتمع الكلى مع قيم وعادات الجماعة الثقافية التي ينتمون إليها، مع تجاهل الوسائل المؤثرة في تحقيق ذلك التكامل. فكثيراً ما يشاهد الصغار ممن ينتمون إلى أسر السود أو الأسبان أو الهنود يومياً في التلفزيون، والسينما، والجرائد والمجلات أن هناك فرصاً متاحة أمامهم للالتحاق بالتعليم والأعمال المختلفة. ورغم ذلك فهم يرون أيضاً المعاناة اليومية التي تعانيها أسرهم للهروب من دائرة الافتقار إلى التعليم، والحرمان الاقتصادي والعجز. فإذا كانوا في سن المدرسة فقد يقضون أيامهم في غرف الدراسة مجردين من الحماس أو التحديات التي تربطهم بحياتهم خارج المدرسة. وعندما يتقدمون نحو المراهقة والرشد غالباً يدركون أن فرص

العمل بعيدة المنال بالنسبة لهم، وقد يجدون أنفسهم محصورين في بعض الأعمال المتدنية أو حتى قد لا يجدون عملاً على الإطلاق (عبد العزيز الشخص، وزيدان السرطاوي، ١٩٩٩).

فعند مقارنة الأسويو أمريكيين بالأمريكيين أظهر الأسويو أمريكيين القليل من الاستقلالية والكثير من الرفض والعصبية والوحدة والغربة والرفض، وتصبح هذه الاضطرابات السلبية أكثر شيوعاً بزيادة توغل الأسويو أمريكيان في الثقافة الأمريكية، حيث يواجهون قبولاً أقل ويعتبرون أنفسهم نموذجاً للأقلية، ويزدادون وعياً بالفرص القليلة التي تتاح أمامهم، ولأنهم أهل للاضطهاد والظلم، كما أن إدراكهم محدودة الفرص المتاحة أمامهم في المستقبل يؤدي إلى جهد أقل، والتزام Commitment ضعيف، وأداء سيئ في المدرسة، وحين يبلغون السابعة لا يدركون فقط ما يوجد في المجتمع من فروق عرقية، وإنما يدركون أيضاً النظرة الدونية التي يوليها المجتمع لجماعتهم الثقافية .. وهذا ما تم ملاحظته في سياق تربوي عن أن توقعات المعلمين عن القدرات الفعلية للتلاميذ الأفارقة الأمريكيين ذات اتساق منخفض بالمقارنة بالأطفال البيض، وبالتالي نجد أن المعلمين يعاملون الأفارقة على أنهم نموذجاً للأقلية وذلك لتوقعاتهم المنخفضة عن أدائهم، ومن ثم يعرضونهم للشعور بالعجز، وأثر ذلك تتتابه تحريفات معرفية فحواها أنهم مرفوضون من الكبار (Smith & Mackle, 1995).

وفي هذا السياق أجرى ستار وروبرتس (Star & Roberts, 1980) دراسة تهدف إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى الأقليات العرقية في ماليزيا، أظهرت نتائجها أن الأقليات المهمشين في المجتمع أكثر تشاؤم وأقل رضا عن الفرص المتاحة أمامهم فضلاً عن الانسحاب الاجتماعي الذي يعترضهم، وانخفاض ثقافتهم في الجماعات الأخرى. وفي دراسة عن العجز المتعلم لدى أطفال بيض وسود، ووجدوا أن السود أكثر تعطلاً في حل مشكلاتهم بعد المرور بأحداث غير قابلة للتحكم عن البيض. وعن التكوين الثقافي باستخدام النموذج المعدل للعجز المتعلم أو ضحت أن الخاصية الرئيسية للتكوين الثقافي هي كفاءة الفرد في قدرته كعضو مؤثر في التكوين والتفاعل الاجتماعي للثقافة الجديدة، وكذلك الخبرة السابقة للفرد بالثقافة الأجنبية، ومدى امتلاكه لقيم توصل الكفاءة الشخصية ومفهوم الذات، وأن الطلبة الوافدين إلى ثقافة جديدة كالثقافة الأمريكية يتعرضون لضغوط حياتية لكونهم متواجدين في ثقافة غير مألوفة ويتعرضون لصدمة الثقافة Culture shock

والتي تتمثل في الوحدة النفسية والاكتئاب والقسوة Rigidity وهي أعراض موازية لأعراض العجز المتعلم (Reinicke, 1986).

وفي ضوء التفرقة بين الثقافات اعتقلت حكومات الولايات المتحدة الأمريكية ما يزيد على (١٠٠,٠٠٠) مواطن ياباني خلال الحرب العالمية الثانية، وحتى اليوم يعامل الأسير الأمريكيان طبقاً لأجناسهم وليس لسلوكهم، كما أن التفرقة والفقر اللذان يعاني منهما العديد من الأمريكيين السود هما عاملان مهلكان ليس لأنهم محرومون من المميزات المادية فحسب، ولكن لأنهم محرومون من المميزات النفسية..

وعلى نفس الاتجاه يشير فرناندو (Fernando, 1984) إلى أن التفرقة والفقر عناصر تعنى عدم قابلية تحكم، وعدم قابلية تحكم تعنى سلبية وإحباط، وباختصار عجز متعلم، ونتيجة لذلك أثبتت عديد الدراسات الأمريكية أن الأمريكيين السود ربما يفشلون في الاستمرار في مهام الاستمرار فيها ممكناً لاعتقادهم في عجزهم، كما أثبتت دراسات أخرى أن الأمريكيين السود الأكثر احتمالاً في أن يكونوا محاربين هم أولئك الذين شعروا بأقل إحساس من العجز في مواجهة الأمور لاعتقادات قوية لديهم في قدرتهم على التحكم في أحداث حياتهم وتشكيل مستقبلهم (Peterson, Maier & Seligman, 1995).

وعقب الحرب العالمية الثانية، أوضحت أبحاث متعددة أن الفروق العرقية وما يصاحبها من حرمان اقتصادي وتربوي يحول دون إتاحة الفرص أمام الأطفال السود لتنمية الكفاءة، والمرونة بالخبرات الأساسية اللازمة لتكوين مفهوم ذات إيجابي، وقد تعرض هؤلاء الأفراد إلى نظام تعليمي دون المستوى إلى التحاقهم بأعمال بسيطة، وربما لا يجدون عملاً مناسباً، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم استقرار الأسر المنتمة لجماعات السود أو غيرها من الأقليات. وفي هذا الإطار تنمو لدى معظم الشباب في جماعات الأقليات أنماط من التوافق تسير في دائرة الفقر وقلة فرص العمل مما يسفر عن انخفاض دافعية الحياة والكسل المتعلم learned Laziness وتعلم السلبية وزيادة الاعتمادية على إعانات الشئون الاجتماعية ونقص تقدير الذات، وتشكيل أفكار لاعقلانية عن مسببات النجاح والفشل وانخفاض الدافع للإنجاز، والشعور بعد القدرة على التحكم في البيئة أو ظروف الحياة المحيطة بهم والميل إلى الجناح، وارتفاع مستوى الطموح بصورة غير واقعية (Seligman, 1998).

وفقاً للأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال : "يمكن أن يعاني الأطفال من مناخ التحيز والنظر إلى بعض الأطفال كأقليات، ويمكن أن يحدث التحيز توتراً اجتماعياً، وعاطفياً ويمكن أن يؤدي إلى الخوف، والقلق، وأحياناً إلى العداء والعنف، ويمكن أن يضعف التحيز، وتمييز تقدير الذات، والثقة بالنفس عند هؤلاء الذين يتم التعامل معهم كأقلية من خلال إشعارهم بأنهم بغضون جداً، وغير مقبولين، وتافهين. "خذ أمثلة قليلة فقط لممارسات الاضطهاد الاجتماعي للأطفال الذين يطلق عليهم أقليات :

- يتم تقليد طفل معاق ذهنياً في الملعب، والسخرية منه لأنه "بطيء".
- يتم تعرض شابه في مرحلة النضج إلى سخريات مهينة، وتحرشات جنسية بينما تمر في الصالة بين الحصص الدراسية.
- عاماً تلو الآخر، يستمر خفض عدد الطلبة من مجموعة عرقية معينة بنسبة غير عادلة في المؤسسات التعليمية.
- يجد صبي ما رسالة كره مجهولة الاسم تهاجمه بسبب معتقداته الدينية، وتحذره أن يحترس.
- يتم إقصاء تلميذ ما اجتماعياً من نشاط لا رسمي من عائلة لا يمكن أن تتحمل النفقات الخاصة التي يتم الاحتياج إليها للسفر، الملابس، أو التجهيزات التي تلائمه.
- التلاميذ الذين يعتبرون أصليين بالنسبة لتوقع المجموعة، يتلقون مهاماً تعليمية مميزة في المدرسة أعلى من التلاميذ المهاجرين الذين يعتبرون أقل قدرة لأنهم يفتقرون الطلاقة في اللغة الإنجليزية.
- يستخدم المدرس آراء شائعة سلبية عند وصف "هؤلاء الأشخاص" في الفصل حيث يكون أفراد المجموعة التي تم إيذائهم حاضرين.
- الولد أو البنت، الذي تم إعطائه لقب للسخرية من وزنه أو وزنها الثقيل، يتم تجنبهم أيضاً اجتماعياً، ويتم اختبارهم باستمرار في النهاية عندما يتم اختيار التلاميذ الآخرين للفرق.

إن الاضطهاد الاجتماعي هو ما يحدث عندما تتصرف الأغلبية في أي نظام اجتماعي للإبقاء على الأقلية في وضع غير موات - مزدرين، ومبتعدين، وغير آمنين. (لا يتم التقرير بالضرورة أن تكون "الأغلبية" هي الأعداد الأكبر، ولكن من الناحية السياسية التأثير الاجتماعي السائد، والقوة الاقتصادية).

آثار الاضطهاد الاجتماعي على تقدير الذات

هناك ثلاثة عوامل للاضطهاد الاجتماعي، ويمكن أن يؤدي كل منهم بحدة احترام الذات:

١- أن تعبيرات التحيز، مثل الآراء الشائعة السلبية، تعد رسالة للفرد أن "نوعه" يعد أقل قيمة، وبذلك الوسيلة تهدد تقدير الذات، وأحد عناصر تقدير الذات، يتم تعلم التحيز بالتعميم من الاتصال السلبي للفرد (عندما يتم الخداع بواسطة شخص ما، ويقرر الناقد أن ينقد الثقة في كل أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها هذا الشخص) أو بواسطة الإشاعة (التي يتم إعلانها بواسطة شخص موثوق فيه "منا" لما يكونون مشابهيين جميعاً فيه، ويتم تصديق الرواية المغرضة). إن قوة التحيز هي أساس الرفض الذاتي : ويصل الأطفال الضحايا إلى تصديق الحكم الاجتماعي الصادر ضدهم.

٢- إن تصرفات التمييز، عادة في شكل إعاقة أو إقصاء، تبعد الطفل عن تطورات إمكانياته وقدراته، وبذلك الوسيلة تقيد التعيين الذاتي للشخص، وهو العنصر الآخر لتقدير الذات. إن قوة التمييز هي إنكار الفرصة : ويصل الأطفال الضحايا إلى أن يكونوا مكبوحين بما لا يتم السماح لهم أن يفعلوه، فالتلاميذ الذين يدخلون المدرسة الثانوية بقدرة محدودة على تحدث اللغة الإنجليزية قد يتم تعقبهم في كل المقررات التعليمية ذات المستوى الأدنى، مع قلة الطلاقة في لغة الأغلبية التي تستخدم لتقييد كل شيء مسموح لهم أن يتعلموه.

٣- إن تصرفات المضايقة المستمرة للأقليات تكون عادة على شكل تهديدات أو هجومات، وتنقل إلى الطفل الإحساس بالخطر الشخصي، ملهية الشاب في المدرسة عن التعلم من أجل الاحتفاظ بالأمان، وبذلك الوسيلة تضعف من تقدير الذات من خلال التضحية بالإنجاز الأكاديمي، والتأثير المضيف لمثال شخصي يمكن أن يكون عميق ("إذا استطاع ذلك أن يحدث لأحد منا، يمكن أن يحدث لنا كلنا")، وقوة المضايقة المستمرة هي التخويف، جاعلة الضحايا يعيشون في مثل هذه التعبيرات المخيفة لدرجة أنهم لا يجرؤون غالباً على مواجهة ما يعرفون أنه خاطئ، وبالتالي، فإن الشابات اللاتي يكن عرضة لعروض جنسية ذكرية غير مرحب بها - تعليقات جنسية، إهانات جنسية، ضغط جنسي، إيماءات جنسية، لمسات جنسية، أو تحرشات جنسية - يعلنون عن التأثيرات المتشابهة لهؤلاء ذو ضحايا الاغتصاب - الغضب، والخوف،

والضعف، والخجل، واللوم الذاتي وفقد احترام الذات، والإحساس بالذنب، والارتباك، والاكتئاب، والاضطراب"، إن الاتحاد الأمريكي للنساء الجامعيات يعلن أن ٧٠٪ من الفتيات يعانين مضايقات مستمرة، و ٥٠٪ يعانين لمسات جنسية غير مرغوب فيها في مدارسهم وتعلن ثلث الفتيات جميعاً عن الإشاعات الجنسية التي تنتشر عنهن، ويعلن ربعهن أنه يتم وضعهن في زاوية، والتحرش بهن... والفصول الدراسية، والمداخل في مدارسنا هي الأماكن الأكثر اعتياداً للمضايقات الجنسية، ويكون الكثير من الفتيات خائفات من التحدث جهاراً عن الخوف من المضايقة الأسوأ.

والجدير بالذكر أن معظم الأطفال السود وغيرهم من الأطفال في جماعات الأقليات ينشئون وهم يدركون أنهم يعيشون في أقل المناطق تقبلاً بالنسبة لبقية أفراد المجتمع، الانعزال، الحواجز، التحفظات ويشاهدون انتشار الجوع والفقر والمرض وعدم توافر المسكن الصحي، وتدنى مستوى الحياة بصورة عامة سائدة في مناطقهم. وهم يلمسون أيضاً معاناة الكبار للحصول على عمل (أى عمل) مما يترتب عليه فقدهم الحماس لتعلم مهارات مهنية، ويشعرون بضالة فرص استخدامهم لها في المستقبل، ويعانون كذلك من قلة المواصلات وفرص الترقية، ويلتحقون بفصول مزدحمة، ويتعاملون مع معلمين غالباً ما ينظرون إليهم نظرة نمطية تتسم بالدونية والتحقير والنقد الدائم لهم، والنظر إليهم على أنهم يمتلكون العجز عن التحكم.

ولاشك أن مرور الأطفال بمثل هذه الخبرات يومياً يعرضهم لتعلم العجز والكسل، والاعتقاد بأنه لا جدوى من أى محاولة طالما أنها محكوم عليها بالفشل وأحياناً يقنطون، وقد أدت تلك التأثيرات الحادة للتمييز العرقي إلى إقرار الاقتران بين النتائج السيئة التي تحدث لهم وسلوكهم وسماتهم وأنهم أهل لذلك، ويعد التمييز العرقي أكثر مشكلات الصحة العامة في أمريكا خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين والتي عرضت الأطفال لليأس، العجز المتعلم، الإحباط المعنوي، والجناح.

وهنا يوضح فيجل (Vigil, 1997) في دراسته النظرية أن جماعة المكسيك الذين يقطنون في المجتمع الأمريكي بوصفهم جماعة هامشية تواجه العديد من المشكلات منها، التمييز العنصري، العوائق الاقتصادية وصعوبة التكيف مع الثقافة الأمريكية الحديثة، وعجزهم عن إشباع حاجات أطفالهم من خلال المؤسسات

الاجتماعية، وشعورهم بالاغتراب والعزلة، وغيرها من المشكلات التي ترتبط بالهامشية في جميع المجالات البيئية، الاقتصادية، الثقافية، والنفس الاجتماعية.

وقام كريزجر (Creuziger, 1997) بدراسة انثروبولوجية ثقافية للأطفال المهمشين في موسكو من خلال تغيير الاتجاهات والعوائق البيئية ومشكلات الشباب، والرأي العام، وتوصلت الدراسة إلى أن تكوين الرأي العام والاتجاهات يشكل سلبى نحو هذه الجماعة كان له ارتباط دال بتدهور أسلوب حياتهم وقيامهم بأنشطة إجرامية خاصة في المناطق الحضرية.

بيد أنه ليس بالضرورة أن تكون تلك هي صورة النمو لدى أطفال الأقليات، فهناك كثير من أولئك الأطفال ينمون في أسر قوية ويتلقون الدعم اللازم لتنمية مفهوم ذات إيجابي دون فروق بينهم وبين أطفال الأغلبية (البيض مثلاً) وقد استفاد الأطفال السود من التغيرات التي حدثت نتيجة حركات حقوق الإنسان، مما دفعهم إلى التغلب على ما يعترضهم من عقبات ناتجة عن الحرمان الاقتصادي والتمييز العرقي، ومن ثم استطاعوا تحقيق مستوى مرتفع في التحصيل الأكاديمي، والحصول على مهن ووظائف جيدة (Farley, 1978).

ويكمن العامل الأساسي خلف ذلك النوع من التوجه الصحي الفاعل أساليب التنشئة الأسرية الإيجابية التي تعلم الصغار أن عدم توافر الفرص يجب أن يكون حافزاً بديلاً لبذل المزيد من الجهد أو البحث عن فرص بديلة. وهنا أجرى فيليب وآخرون (Phillip et al, 1985) دراسة عن أساليب التنشئة الاجتماعية لعينة تضم ثلاثة أجيال من السود في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية. اتضح منها أن أساليب التنشئة التي تؤكد الاعتزاز بالأصل العرقي والتمسك بميراثه، ووحدة السود والتميز الفردي وبناء الشخصية والاعتماد على النفس، والمساواة بين الأعراق، وضرورة التعامل مع مختلف الأفراد بغض النظر عن الأصل، تعد أساليب تساعد على تكوين معتقدات القدرة على مواجهة الصعاب بفاعلية لتحقيق ما يريده. فالأفراد ذوو القدرة على الهيمنة والسيطرة ينحدرون من ثقافة يشيع فيها الدفء والديمقراطية، وتنشئة تتميز بمبادئ النظام، وتشجع على الاستقلال والتحكم الذاتي والضمير والإنجاز، في حين نجد أن ذوى العجز المتعلم هم من يصفون ثقافتهم بأنها تساعد على الاتكالية والعداوة، ويصفون الراشدين بأنهم يستعملون العقاب البدنى، والحرمان من الامتيازات والحقوق والحماية الزائدة، ويرون العالم على أنه محكوم وحاقد.

ومع ذلك فقد تكون أساليب التنشئة الاجتماعية مصدرا للصراع في بعض جماعات الأقليات فبعض الأسر من الهنود الأمريكيين مثلا تؤكد على أهمية المشاركة والكرم، والتعاون مع الآخرين، والتوجه نحو التعامل مع الأحداث حسب الظروف وليس حسب جدول زمني معد مسبقا، واحترام الكبار حسب مولدهم الطبيعي وإعطاء أهمية كبيرة للأسرة الممتدة. وفي مثل هذه الأسر يتعين على الفرد إعطاء أهمية كبيرة للكلفة والتكامل مع بقية الأفراد بدلاً من معارضة أي تدخل في شؤونه، أو محاولة فرض إرادته على الأحداث الخارجية، وقد يصعب على الطفل أو المراهق في تلك الأسر التوفيق بين هذه القيم وتلك السائدة في المجتمع الكلي التي ترى أن علاقة الفرد بالعالم يجب أن تقوم على أساس النضال والشجاعة والإقدام.

عوامل ثقافة الأغلبية ضد الأقلية وردود الوالدين فيها

ومن عوامل إثبات أو إدراك الانتماء للأقلية ما يسمى بعوامل الاضطهاد الاجتماعي وهي (التحيز، التمييز، المضايقة، وهي عوامل تدعم كل منها الأخرى بشكل مدمر، ويمكن أن يتم استخدام كلاً من التحيز والتمييز لإثبات وجود الآخر، ويقول التحيز : " لأنك أقل شأنًا، لا يجب أن يتم السماح لك بأن تفعل ما تكون الأغلبية حرة في فعله " (وبناءً عليه، يتم إثبات التمييز) ويقول التمييز : "لأنك لا تفعل ما تفعله الأغلبية، يجب أن تكون أقل شأنًا" (بناءً عليه، يتم إثبات التحيز) وتقول المضايقة : "من الأفضل أن تصمت بشأن ما يحدث، وإلا سيتم إيدائك بشكل أسوأ" (وبناءً عليه، يظل التحيز، والتمييز غير متحديان) بالإضافة إلى ذلك، في نظام اتجاه الأغلبية، يصبح الضحايا الأقلية غالباً ملومين ("لقد طلبت ذلك، الطريقة التي تم تزيينها بها")، ويصبح المرتكبون الأغلبية غالباً معذورين ("لأنه حقاً طفل رائع، وبرغم كل شيء، وسيظل الصبية صبية").

وإذا كان يجب أن يسقط طفلهما ضحية للتحيز للأغلبية، يمكن أن يحتاج الوالدان إلى منح المساعدة السيكولوجية "إن ما يقولوه عنك، هو ليس عنك، إنه عنهم. إنه من جهلهم أو رغبتهم في أن يكونوا مزعجين" ويمكنهما أيضاً تكرار حكمة "الينور روسيفلت": "لا يستطيع أحد أن يجعلك تشعر بأنك أقل شأنًا بدون رضاك".

إذا كان يجب أن يسقط طفلهما ضحية لتمييز الأغلبية، ويمكن أن يحتاج الوالدان أن يمنحا المساعدة المؤيدة. "إن حقوقك المماثلة يتم انتهاكها، وسنجد شخص ما يجعل القضية تعترض على الظلم الذي يحدث".

إذا كان يجب أن يسقط طفلها ضحية لمضايقة الأغلبية، يمكن أن يحتاج الوالدان أن يمنحا المساعدة الاجتماعية. "سنتحدث إلى أيما سلطات يجب أن نتحدث إليها لكي نجعل هذه المعاملة تتوقف، ولكي نخلق لك الأمن الاجتماعي في المدرسة".

إذا كان الوالدان يعانيان أو يستمران في معاناة، تجربتهم الخاصة المنتمية للأقلية مع الثلاثة عوامل من الاضطهاد الاجتماعي، يمكنهما مشاركة الطفل في كيفية تعلمهم أن يتعاملوا بفاعلية مع التحيز، والتمييز، والمضايقة المستمرة خلال الأعوام. وفي النهاية، هناك هذه الإمكانيات : يمكن أن تخاطر المدارس التي يجري فيها التحيز، والتمييز، والمضايقة داخل المجموعات بدون كبج بقيام الضحايا المثارين برد الهجوم بالعنف ليثأروا من سوء المعاملة التي اختارت السلطات السماح به.

القضية العاشرة: العجز المتعلم وسلوكيات الانتحار

إن الانتحار شائع بين أطفال المدارس اليوم بحيث لا يمكن تجاهله، ومن الأطفال الأكثر تعرضاً : الأطفال الذين يعودون من المدرسة إلى بيوت ليس فيها أحد، ونوى صعوبات التعلم والذين يخبرون عجز أكاديمي كبير، والتلاميذ الذين يخبرون مشكلات عائلية مزمنة ويلخص جيتزلو (Guetzloe, 1988) أسباب الانتحار عند الأطفال قائلًا:

إن أي مشكلة تسهم في مشاعر الاكتئاب وعدم الجدارة والعجز قد تطلق العنان للسلوك الانتحاري عند فرد متهين لذلك، ومن بين العوامل الكثيرة التي أشير إليها باعتبارها تسهم في انتحار النشء : العزلة والاعترا ب والخسارة وإساءة المعاملة الجسمية والسيكولوجية، والخلل في العلاقات مع الأتراب، وتعاطي المخدرات، وعدم النظام والخوف من العقاب، والإخفاق، وإدراك العجز، والمعرفة عن الانتحار.

فسلوك الانتحار - باعتباره أشد أشكال السلوك العنيف الموجه نحو الذات - يرتبط بميل الأفراد إلى إدراك أسرتهم على أنها عاجزة عن التحكم ويزداد فيها التفكك والصراع، وإدراك نقص القدرة على التحكم وأنهم لا يستطيعون تغيير أو تعديل المثيرات السلبية في الأسرة ومن هنا يتولد لدى هؤلاء الأطفال متغيرات وسيطة تساعد على الإقدام على سلوك الانتحار مثل التحريفات المعرفية عن ذاتهم وعالمهم ومستقبلهم، وتتسم أساليب مواجهتهم للمشكلات بالسلبية، وتكرار

استخدامها، مما يتيح لهم الشعور بعدم جدوى قدراتهم وأساليب تكيفهم واستيعابهم للمشكلات لاسيما المشكلات الأسرية (Cole, 1989).

وهنا قام بيك Beck بدراسة إكلينيكية متعمقة لخمسين من الانتحاريين أثناء علاجهم معرفياً، حيث لاحظ أن الانشغالات الانتحارية تبدو مرتبطة بالتصور العقلي للموقف على أنه يائس وغير ممكن التحكم فيه، وبالتالي وبالتالي تعلم العجز، وقرروا أن الانتحار هو الحل الوحيد الممكن لمواقفهم التي يشعرون فيها بالعجز. واعتبر هؤلاء أن عجزهم ناتج عن تشويه معرفي Cognitive Distortion، أو أنه مشتق من مقدمات خاطئة أو غير واقعية.

ومن ثم فإن العجز المتعلم والاكتئاب متغيرين ذو درجة تنبؤية عالية بحدوث الانتحار أو النية في الانتحار وتوضح علاقة النية في الانتحار من خلال الاعتقادات المختلة وظيفياً، والتفكير اللاعقلاني، والخوف من عدم الاستحسان الاجتماعي .. على سبيل المثال يصف برندت (Brendt, 1979) الخوف من عدم الاستحسان الاجتماعي على أنه يكون من عاملين وعي مرتفع بالذات Self-consciousness واهتمام مبالغ فيه بالقبول الاجتماعي، فقوة الاستحسان الاجتماعي وخوف الفرد من تحقيقه قد تهيئه إلى إدراك أنه لا يملك معطيات ذلك وعليه يكون الانتحار أجدي على سبيل المثال طبق مقياس للتفكير اللاعقلاني على مجموعة لديها محاولات انتحارية ومجموعة عادية، أظهرت النتيجة أن المجموعة ذات الميول الانتحارية لديها توقعات عالية للإنجازات الذاتية عندما قورنت بالمجموعة غير الانتحارية .. وأشار بيبر وبيك (Piper & Beck, 1987) إلى دور الاتجاهات المختلة وظيفياً، والاتجاهات نحو الكمال المطلق، والحساسية للنقد الاجتماعي كعوامل تؤدي إلى اكتساب العجز وإدراك عدم القدرة على التحكم، وبزيادة العجز المتعلم لاسيما في وجود هذه العوامل تتشكل نوايا الانتحار، حيث يعتقد الفرد أنه لا جدوى من المحاولة، وأن الذات لا تملك معطيات التأثير في الأمور ومن الأفضل انتهاءها. وهنا وثق وودس وميولر (Woods & Muller, 1988) أن الأفراد ذوي المحاولات الانتحارية لديهم حاجة قوية للأداء بكمال وإتقان، ليكونوا مقبولين من جانب الآخرين، وإذا لم يحققوا ذلك يتجه تفكيرهم إلى الاعتقاد في العجز على مستوى الفرد. وهذا ما وثقته عديد الدراسات (Schott & Cleem, 1982, 1987; Asarnow et al, 1987) من أن ضعف مهارات حل المشكلات ترتبط بشدة بنوايا الانتحار وسلوكياته وبشكل أكثر توضيحاً فإن الخلل في مهارات المواجهة يتأثر

بمعتقدات ومعارف المواجهة Coping Beliefs والتي بدورها تهيئ الفرد إلى سلوكيات الانتحار.

وفى دراسة أجريت على عدد كبير من المراهقين السود، وجد (Better & Walker, 1986) أن المراهقات الذين يحاولون الانتحار أكثر تكيفاً واعترافاً بأعراض الاضطرابات الداخلية مثل (الاكتئاب، القلق، والانسحاب) مقارنة بالمراهقين من نفس السن والذين يكونوا أكثر تكيفاً لأعراض الاضطرابات الخارجية مثل الغضب والعدوان. وفى دراسة ويز (Weiss, 1990) عن المراهقين الموهوبين والانتحار ظهر العجز والمحاولات الفاشلة المتكررة فى إقامة خيط اجتماعي لسلوك الفرد، لاسيما عندما يفقد الفرد فريته واعتقاده فى قدرته على التأثير فى الأمور الاجتماعية واعتناقه لمعارف مشوهة تهيئ له أنه لا يملك مقومات التأثير، ومحصلة هذا كله ميل المراهقين للانتحار.

وفى السياق ذاته ينظر فرويد للانتحار على أنه الفشل فى البداية، وبدلاً من اتجاه العدوان للعالم الخارجي يوجه للذات، وبطريقة تملأ عقل الفرد بمعارف واهية مشوهة بدورها تزيد من الطاقة التى تدفعه لتحطيم ذاته، فالانتحار يكمن فى العقاب الموجه للذات والمرتب للداخل.

وأشارت دراسات (Lazarus & DeLongis, 1983) أن المصادر التى يشتق منها الفرد معانى حياته تتأثر بالأساليب التى يطورها الفرد للتغلب على الضغوط، فكلما خسر الفرد أحداثاً حياتية تهدد التزاماته الحياتية ازدادت الضغوط لديه بالرغم من إمكانية أن يتحول هذا الشعور بالتهديد إلى عامل إيجابي يحرك الفرد نحو مزيد من تطوير ميكانيزمات تكيفية دافعة على التحدي والاستمرار.

وتوثق بعض الدراسات ثمة ارتباطاً إيجابياً بين المعنى فى الحياة والسعادة، وأن الضغوط كما تظهر من التأثير السلبي لأحداث الحياة تسهم فى فقدان معنى الحياة، ومن ثم فإنها تقلل من السعادة والهناء، الأمر الذى يتوفر من خلاله تربة خصبة لتشكيل ونمو اكتساب العجز، إدراك نقص القدرة على التحكم (Zika & Chamberlain, 1992) وقد تشجع خبرات التنشئة الاجتماعية الأولى السلبية والعجز لدى الأفراد خصوصاً لدى المرأة (Marcus, et al, 1987) وتؤدى إلى السلوك التكيفي الأدنى لدى الرجال (Elpern & Karp, 1984) وأشارت بحوث أخرى إلى أن الأحداث التى يمر بها الشخص فى حياته لها علاقة وثيقة بزيادة الاكتئاب، الذى قد يدفع إلى الانتحار (Formanek & Gurian, 1987)، ومع تطور

بحوث الضغوط سعت الدراسات إلى اكتشاف العلاقة المباشرة بين أحداث الحياة والاستهداف للانتحار، على سبيل المثال ظهرت علاقة إيجابية بين أحداث الحياة السلبية المتصلة بالعلاقات الشخصية والميل إلى الانتحار لدى المرأة، وعلاقة إيجابية بين الميل إلى الانتحار وبين الأحداث المتصلة بالفشل في العمل لدى الرجال (Lester, 1984).

وفى هذا السياق يذكر كولى (Cole, 1989: 248) أن الممهدات المعرفية للانفعالات الانتحارية قد تبدو في معتقدات التكيف أو المواجهة، والخوف من الرفض الاجتماعي والعجز وأن امتلاك الفرد لمهارات ضعيفة لحل المشكلات قد يؤثر على معتقدات مواجهة المشكلات، ومؤداها أن الفرد لا يمتلك أى قدرات لتخطى أى مشكلة. وهنا لاحظ فاربر Farber علاقة الانتحار بالعجز، وعبر عنها بقوله (عندما تكون النظرة للحياة قانطة وتضعف القدرة على التحكم يحدث الانتحار)، ووجد مينكوف وآخرون (Minkoff et al, 1991) فى دراسة على بعض محاولي الانتحار علاقة العجز بالتوجه الانتحارى أوثق من علاقة الاكتئاب بذلك التوجه، وأن العلاقة بين الاكتئاب والتوجه الانتحارى تعتمد على الارتباط بمتغير وسيط وهو إدراك العجز، بالإضافة إلى أن محاولي الانتحار من غير المكتئبين أظهروا ارتباطا دالا بين العجز والتوجه الانتحارى.

وفى دراسة لتوماس وجانى (Thomas & Jane, 1992) عن الشخصية التي تحطم ذاتها، أظهرت الدراسة أن هذه الشخصية شخصية ضعيفة، تشعر بالعجز وتتعلم من كل وفى كل أمورها الحياتية والشخصية، وتستخدم أقل الأساليب تكيفاً فى مواجهة الضغوط مثل استراتيجيات الإنكار والإفراط فى استخدام الكحوليات وينظر المجتمع إلى هذه الشخصية كضحية يجب إرشادها وعلاجها معرفياً، ويفسر بيك وسيلجمان سلوك الانتحار فى ضوء عاملين هامين هما :

- ١- أن العجز المتعلم هو العامل الدافع للسلوك الانتحارى.
- ٢- أن التفكير المشوه يقوم بدور جوهري فى معظم حالات العجز.

أى أن التركيز الرئيسى فى تفسير بيك وسيلجمان أن سلوك الانتحار عند الشخص الذى يشعر بالعجز المتعلم يشترك من تشوهات معرفية معينة، فحين يفسر الفرد المتعلم للعجز خبراته بصورة مشوهة وبطريقة سلبية، ودون أساس موضوعي يتوقع نواتج سلبية نحو أى محاولات يقوم بها من أجل تحقيق أهدافه، ومع انفعال العجز يوجد إحساس لدى الفرد بأن من أكثر الأمور استحالة أن تحقق

خططه أهدافه المستقبلية، ويشعر أيضا بأن المساعدة من الآخرين تكون بلا جدوى نتيجة لعدم الثقة فيهم، ومن ثم يستغرق في تصورات الانتحارية. فالفرد عاجز عن التحكم لديه احتمالية كبيرة للانتحار لرغبته في الهرب من مشكلة يعتبرها من منظوره لا حل لها لاسيما وأنه لا يلجا إلى الآخرين من أجل المساعدة ومع الوقاية من العجز هناك اعتقاد قوى بفاعلية خططه التي تثير لديه الشعور بالكفاءة على تحقيق الأهداف، وفي ضوء ذلك فإن هذا الفرد - رغم إحباطه- يستمر في انشغاله لتحقيق أهدافه، ويلجأ إلى الآخرين من أجل المساعدة لأنه ما زال يثق فيهم.

وفي هذا السياق فإن أحد السيناريوهات الأكثر شيوعاً في توجه الشاب إلى الانتحار يوضح تدريجياً كما يلي :

١- الدخول في حالة كئيبة من الفشل في الإنجاز أو فقد علاقة (بناءً عليه، ويحتاج الوالدان أو المربين أو المرشدين إلى أخذ الإخفاقات، والخسائر الضخمة بشكل جدى، ويشجعان على توضيح المشاعر الجارحة عن طريق المحادثة المباشرة).

٢- الانصراف إلى العزلة السيكولوجية، أو الاجتماعية لإخفاء احترام الذات المنخفض (وبناءً عليه، يحتاج الوالدان إلى زيادة مساعدتهم، وتعبيراتهم عن التوكيد الشخصي).

٣- السماح للتفكير بصورة مبالغ فيها من العجز (وبناءً عليه، يحتاج الوالدان أن يزودا بوجهة نظر واقعية).

٤- الرجوع إلى الإدمان الجوهري لمداداة الألم ذاتياً وبذلك الوسيلة يزيد من الاحتمالية التي يمكن أن يسيطر عليها (بناءً عليه يحتاج الوالدان أن يثبطا الرجوع إلى الكحوليات وأن يحصلوا على المساعدة الاستشارية الخارجية إذا لم يكونا قادرين على المساعدة في التحدث من خلال المعاناة).

٥- الاقتراب من الوسائل الجاهزة ومن ثم إنهاء المعاناة (وبناءً عليه يحتاج الوالدان أن يحرروا كل الوسائل المنزلية من خطر الابتلاء بالإيذاء الذاتي الخطير).

وفي هذا الصدد قدم ولفولك (Woolfolk, 1998) بعض المعتقدات المشوهة وما يقابلها من اعتقادات حقيقية تسهم في التصدى لسلوك الانتحار :

- المعتقد المشوه : الناس الذين يتحدثون عن الانتحار لا يقتلون أنفسهم
- الحقيقة: من (٨-١٠) أشخاص يقدمون على الانتحار، يفكرون في جرح أنفسهم قبل أن يفعلوا ذلك في الواقع.

- المعتقد المشوه : أنواع معينة من الناس هم الذين ينتحرون
- الحقيقة : كل أنواع الناس تقدم على الانتحار سواء كانوا من الذكور أو الإناث، من الصغار أو الكبار، من الأغنياء أو الفقراء، من القرى أو المدن، وهذا يحدث في كل جماعة متطرفة وثنية أو متديفة.
- المعتقد المشوه : عندما يتحدث شخص عن الانتحار يجب عليك أن تغير الموضوع لتبعد عقله أو عقلها عنه
- الحقيقة " يجب عليك الاهتمام بهم جداً، والإصغاء لما يقولونه بعناية، وأعطائهم الفرصة ليعبروا عن مشاعرهم، واتركهم يعرفون أنك مهتم بهم، وساعدهم لكي يحصلون على المساعدة والنصيحة.
- المعتقد المشوه : معظم الناس الذين يقتلون أنفسهم يريدون الموت حقاً
- الحقيقة : معظم الناس الذين يقتلون أنفسهم يرتكبون ويتوترون حول ما إذا كانوا يريدون الموت أم لا. فالانتحار غالباً مثل البكاء يحتاج للمساعدة والنصيحة والتوجيه.

القضية الحادية عشر: العجز المتعلم والبطالة (*)

إن للعمل أهمية عظيمة الشأن في حياة الإنسان، فهو يحدد نوع النشاط الذي يقضى فيه الإنسان معظم وقته ويبذل فيه أقصى مجهوده، ويظهر فيه غاية كفايته، ويجد فيه وسيلة جيدة للتعبير عن ميوله وقدراته ومواهبه وطموحه، وهو المجال الاجتماعي الذي تتم فيه معظم علاقات الفرد الاجتماعية كونه يحدد نوع الناس الذي سيختلط بهم، ونوع الزملاء والأصدقاء الذين سيتعامل معهم، ويعيش بينهم معظم الوقت.

ويقضى معظم الراشدين الأمريكيين (بالتحديد حوالي ٦٣% منهم) القسط الأكبر في اليوم وهم يعملون، وانتشرت الفكرة الرئيسة القائلة بأن العمل واجب مقدس ومجز، وعلى الرغم من أن هذا الاتجاه ليس شائعاً بكثرة اليوم خاصة بين الشباب، إلا أن العمل مازال له قيمة، حيث أثبتت دراسة مسحية أن حوالي أربعة من بين كل خمسة من طلبة الجامعة يدركون أهمية تكريس حياتهم لمستقبل ذي معنى، ويقدر الكثيرون العمل أكثر من النتائج المادية الناتجة عنه، ويقولون بأنهم يفضلون العمل حتى ولو كانوا قد ورثوا نقوداً تكفيهم وتشجعهم على التقاعد (دافيدوف، ١٩٨٣).

* إذا ما فقدت وظيفتك خارج المنزل فإنك تفقد وظيفتك داخله (رجل من جامايكا).

وتتعدد أسباب توجه الفرد نحو العمل منها :

- يوفر عديد من فرص الابتكار والتنوع والإنجاز الأمر الذي يجعل الوظائف شيقة.
- يزود الفرد بمكانة اجتماعية بين جماعته وفي مجتمعه، ودخل مرتفع نسبياً وفوائد خارجية كذلك.
- يتيح للفرد درجة تأثير نسبية في الآخرين، ودرجة تأثير نسبية بالآخرين.
- الاطمئنان على المستقبل. ويتيح للفرد حرية واستقلالية وخصوصية معينة.
- يصبح العمل مصدراً للرضا الداخلي عندما يقتنع الفرد بأن العمل من أهم الأشياء في الحياة، وأنه من الصواب أخلاقياً أداء العمل، وعلى الفرد أن يعيش حياة أساسها ضبط الذات، وأن قيمة الفرد يحكم عليها من خلال العمل.
- التجارب والحياة والخبرات التي يتم اكتسابها من خلال العمل.
- يعبر العمل عن هوية الشخص واهتماماته المهنية، وتفضيلاته الشخصية.
- فالإنسان كائن عامل وبغير العمل ينقصي حضوره، وبالعمل يتميز الإنسان عن الحيوان والعمل ليس نشاطاً مفيداً فحسب ولكنه يحمل في طياته إشباعاً عميقاً للإنسان. إنه نشاط إنساني في ذاته، لا يوجد فاصل بين العمل واللعب أو بين العمل والحضارة والثقافة. فهو نشاط إنساني ممتع.
- ويحدد العمل أيضاً المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد ويحدد مجال التقدم والترقي أمامه فقد تكون فرص التقدم والترقي في العمل كثيرة بحيث يستطيع الفرد الكفاء الوصول إلى أعلى المراكز فيه. وقد تكون فرص التقدم فيه قليلة جداً بحيث لا يستطيع الترقى فيه إلا العباقرة والموهوبون.
- لا تقتصر أهمية العمل على إنه مصدر للدخل بل إن العمل يشكل دوافع الفرد ويقوى عزمته، ويجعله يقبل على الحياة ويشعر بالمعنى والقيمة، ومن الصعب أن يكون الإنسان سعيداً بدون عمل لأن الحاجة للعمل تتساوى مع الحاجة للطعام والشراب. والعمل يوفر للفرد الاستقلال والاستقرار في تفاعلاته اليومية ومصدر شعور الفرد بهويته، ومنبع كفاءة الذات Self-Efficacy والثقة بالنفس، وركيزة التفاعل الاجتماعي الذي يتيح للفرد فرص تحقيق وتقدير الذات، والمكانة الاجتماعية.

ويشير عادل العوا (١٩٨٣: ٣٣) إلى أن العمل وقف على الإنسان ويحقق للفرد مصيره، ويسهم في الحياة الاجتماعية، ويكاد يكون الوسيلة الوحيدة السوية للحصول على الموارد للعيش في نطاق الكرامة الإنسانية، ومن الجلى أن كرامة

العمل الإنساني تنشأ أولاً عن اتصاف العمل بصفة الشخص الإنساني، وتنشأ ثانياً عن دور الفرد في المجتمع باعتبار عمله جهداً نافعاً جديراً بالاحترام، فبالعمل يحتفظ الإنسان بكيانه بين الناس، حيث لا يعيش طفلياً يستغل جهودهم، وفي وسع كل فرد عامل أن يفتخر بأنه لا يدين بخبزه لسواه، ولا يبدو فماً عقيماً مستهلكاً.

وعموماً إن العمل الذي يختاره الإنسان له أثر كبير في حياته النفسية، فقد يكون العمل مصدراً لسعادته وغبطته وعاملاً مهماً من عوامل أمنه واستقراره. وإذا كان الإنسان سعيداً في عمله وراضياً عنه ومعجباً به فإن سعادته ستعكس بلا شك على حياته في الأسرة، وعلى علاقاته الاجتماعية الأخرى. فيبدو منشراح الصدر مرحاً ودوداً. وعلى العكس من ذلك فقد يكون العمل أحياناً مصدراً لشقاء الإنسان، وعاملاً من عوامل ضيقه وعدم استقراره، وسبباً محورياً من أسباب ضعف ثقته بنفسه، وشعوره بالعجز. وينعكس ذلك أيضاً على حياته في الأسرة وعلاقاته الاجتماعية الأخرى، فيبدو شاذاً في معاملاته متبرماً بنفسه وبالناس. فالأمريكيون على سبيل المثال يستمدون تعريفهم للذات من عملهم ولعلمهم في ذلك يفوقون معظم شعوب العالم، إذ يتم سؤال الصغار باستمرار ومنذ نعومة أظفارهم: ماذا يريدون أن يصبحوا عندما يكبرون؟ كما أن فكرة المواطن المنتج متأصلة في طبيعة الشعب الأمريكي لدرجة أنه إذا حرم أحدهم فرصة الحصول على وظيفة قد ينهار احترامه لذاته، فالعمل أكثر من مجرد أداة للحصول على الدخل، إذ يعتبره كثيرون مقياساً لقيمتهم أمام أنفسهم، لذلك فإن عدم توظيف طاقات المرء كاملة يجعل المواطن الأمريكي يشعر أنه غير منتج وشيئاً فشيئاً يشعر أنه عديم القيمة. كما أن العمل باعتباره المحرك الأساس للإنسان كي يعيش ضمن قواعد ونظم اجتماعية تؤمن له الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والنفسي، وحرمانه من ذلك يجعله في أحيان كثيرة يفقد شعوره بالانتماء الاجتماعي، وتتولد في نفسه مشاعر الإحباط والفشل، وإدراك أنه لا يملك معطيات التأثير في العمل، ولا يملك مفردات الحصول على الوظيفة.

وعدم التشغيل مرحلة يخبر الرجل فيها حالة من التوتر والحساسية المفرطة، وتصبح قدراته المهنية في الميزان، وفي مجتمعاتنا لا وجود اجتماعي لرجل بلا عمل، لذا يشعر الرجل العاطل عن العمل بأنه لاشيء أي أنه لا يؤدي دور الفاعل والمنوط به في الأسرة باعتباره القائم على حمايتها ورعايتها، ويوفر سبل العيش والحياة الكريمة لهذه الأسرة فيعيش حالة من القنوط واليأس والاضطراب سواء وسط مجتمعه، أو بين أفراد عائلته، أو قد يخبر الاغتراب Alienation عن ذاته

حيث يشعر بالانفصال عن ذاته، وعن الآخرين ويتحول إلى مجرد شئ من الأشياء يشتري ويباع، بل ينصاع إلى مالا يدخله إلى ذاته.

ويشير ماركس - في هذه الحالة - إلى أن الاغتراب شعور العامل بأنه خارج العمل، وفي العمل يشعر بأنه خارج نفسه، ومن ثم يشعر العامل باغترابه وانفصاله عن عمله الذي يواجهه كقوة مادية ومحيطه به. ويمكن القول بأن الإنسان في العمل المغترب لا يفقد نفسه فحسب بل يفقد نفسه بوصفه موجوداً نوعياً له خصائص النوع الانساني وهو يغترب بذلك عن إخوانه في الإنسانية، ومن ثم يفقد هويته، ويشعر بأنه يعيش في الحياة على نحو لا إنساني، والظروف المولدة للاغتراب عند ماركس هي ظروف اقتصادية واجتماعية تدور حول فائض القيمة.

ويمكن تلخيص ما سبق في النقاط التالية:

- يحدث الاغتراب حينما لا يملك الفرد أو يسيطر على أدوات الإنتاج.
- يحدث الاغتراب عندما تتوقف الإمكانيات الإنسانية للفرد وتُشَل نتيجة للظروف البنيوية السابقة وبذلك تتوقف نمو الشخصية.
- يحدث الاغتراب حينما يتفاعل الفرد نفسياً مع هذه الظروف فتتولد لديه مشاعر اليأس وفقدان الإرادة والعزيمة وانعدام الرغبة في العمل.

ويترتب على البطالة مشاعر القلق والاغتراب والإحباط وعدم الرضا وضعف الثقة بالنفس والتشاؤم والحقد والكراهية ومشاعر النقص والدونية والشعور بالظلم والغربة عن الذات والأسرة والمجتمع والوطن، وانعدام المسؤولية وفقدان الأمل في المستقبل (سامية صالح، ١٩٩٢) وتجعل الفرد يفقد احترامه لنفسه، وينخفض تقديره لذاته، ويشعر بالفشل والنقص والقصور، وفقدان معنى الحياة والتمرد والاحتجاج والثورة والعنف والعدوان والشعور العدائي ضد المجتمع، والإدمان على المسكرات الكحولية (بثينة توفيق، آمال عبد الرحيم، ٢٠٠٢) والاغتراب لأنه قضى سنين عمره في التعليم لإنجاز بعض طموحاته، ولكن دون جدوى، وعدم المشاركة السياسية (سمير حامد، ٢٠٠٤)، مما قد يدفع الفرد إلى التخلص من حياته، حيث توجد علاقة موجبة بين البطالة والانتحار (platt, 1984)، وزيادة وقت الفراغ الذي يؤدي إلى الملل والذي يمثل لهم المشكلة الأولى، وهذا الفراغ والملل يفقد الفرد توازنه، ويصبح صيداً سهلاً لجماعات التطرف والعنف والعدوان على كل ما يمثل المجتمع، إما بدافع العقاب والانتقام، أو التعويض أو تفريغ طاقة النشاط أو الحصول على بعض العائد المادي أو المعنوي إن أمكن عندما يقترب سلوكيات مرفوضة تتعارض مع القيم والمبادئ فيتصدى لها المجتمع. وجميع هذه

الدراسات تفيد تدنى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل مما يدل على خطورة مشكلة البطالة سواء كانت تتعلق هذه الخطورة بالفرد ذاته أم بالمجتمع ككل.

هذا ويلخص جليمير (Glimer, 1961) الآثار النفسية الناجمة عن البطالة في النقاط التالية: فقدان الأمن الاقتصادي والنفسى، ميل العاطل عن العمل إلى لوم ذاته، وميله للاتجاه العدواني نحو المجتمع، صعوبة مرور الوقت على الفرد العاطل عن العمل بخلاف العامل الذى وجه وقته كله للعمل، اضطراب التفاعل والتعامل الأسرى مما يترتب على زيادة ساعات النوم. وزيادة مرات الأكل، والبقاء ببعض الأعمال الروتينية، شعورهم بعدم الثقة فى النفس، محاولة الاعتداء على الآخرين، وذلك بالتقليل من المكانة الوظيفية لهم، وعودته إلى منزله متأخراً فى الليل وإضاعة الوقت فى أعمال غير مجدية. ويضيف وار (warr, 1983) عدم استخدام الفرد المتعطل لمهاراته استخداماً جيداً، تزايد الاضطرابات النفسية لدى الفرد العاطل عن العمل، عدم الثقة فى المستقبل والاطمئنان له.

هذا ولقد أشار عبدالرحمن العيسوى (١٩٩٥) إلى أن البطالة قد تؤدي إلى إصابة المتعطل بالأمراض النفسية. فالبطالة يمتد خطرها إلى الصحة النفسية للمتعطل لما تجلبه عليه من الشعور بالفشل والإحباط والحرمان والعوز والاحتياج والمهانة وسط أهله وعشيرته. وبطبيعة الحال تبدو آثار البطالة على الأفراد العاطلين من الناحية النفسية - الاجتماعية. ففيها فقدان لقيمة الفرد، ونقص الثقة بالنفس، وانعدام للمسؤولية الاجتماعية. وحد كبير من عملية المشاركة فى الأنشطة المختلفة، ثم انعدام للموارد المالية التى تعود على الفرد. بالإضافة إلى كونها دليلاً واضحاً على وصم الفرد بالفشل، وإن لم يعلنها المجتمع فيكفى الفرد شعوره الداخلى. ويؤكد هذا ماذهب إليه مايكل أرجايل (١٩٩٣) أن البطالة تسبب التعاسة لمعظم الناس، وتؤثر تأثيراً خطيراً على الناحية النفسية، كما تؤثر على الصحة الجسمية. وتزيد التأثيرات سواء لدى الأفراد الملتزمين بأخلاقيات العمل أو لدى متوسطى العمر وأبناء الطبقة العاملة. ويعود تفسير ذلك جزئياً إلى النظرة السائدة إلى أن البطالة علامة على الفشل والكسل، ويعود فى جانب آخر إلى خسارة الفوائد غير الظاهرة للعمل مثل تنظيم الوقت والإحساس بالمكانة والهوية والاتصالات الاجتماعية وتحمل المسؤولية.

فالشخص المتعطل يعاني كثير من مشاعر العجز والإحباط والضغط والاضطرابات النفسية، حيث تضطرب لديه مواقف النوم واليقظة والأكل، ويشعر

دائماً بالقلق واللوم والاكتئاب والاضطراب، وقد يصل الأمر إلى حد الحقد والكراهية، والرفض والشك، والخوف من المستقبل، وعدم وضوح الهدف من الحياة، وضعف الثقة بالنفس واضطراب الهوية، مما ينعكس على علاقاته بمن حوله، ويكون أكثر حساسية وتأثراً بالمتغيرات والظروف الحياتية. إضافة لما سبق يضيف فريير وباين (Fryer & Payne, 1986) مجموعة من الخصائص التي يتصف بها العاطلون عن العمل وتعبر عن مشاعرهم إزاء هذه الصدمة ومنها : الشعور الشديد بالإجهاد Strain، بالإضافة إلى عديد من المشاعر السلبية، التعاسة، وعدم الرضا عن الحياة، انخفاض معدل السعادة Pleasure والإيجابية/ كما ترتفع لديهم معدلات الاكتئاب وتزداد بينهم معدلات الانتحار Suicide بالإضافة إلى وجود بعض الصعوبات المعرفية وعدم التركيز Cognitive Difficulties.

ومن خلال ذلك نجد أن الفرد الذي يعجز في الحصول على عمل قد يجعله ذلك يبدأ في البحث عن الكسب غير المشروع، فيمارس السلوك المنحرف سواء أكان تحت إلحاح أم من خلال الرغبة في غمرة عاجلة للحصول على عمل، يقوده ذلك إلى بعض السلوكيات المضطربة مثل الاتجاه نحو المخدرات بهدف الهروب من الواقع لشعوره بأنه عاجز عن فعل أى شئ تجاه حاله، أو لإدراكه أن ما يملكه من صفات إيجابية ليس لها تأثير على التحكم في الحصول على عمل، وبخاصة ممن هم في مرحلة الشباب الذين لا يجدون فرصة ووسيلة مناسبة لتلبية احتياجاتهم بطرق مشروعة مناسبة فيحققونها - نتيجة عجزهم - على هيئة سلوكيات مضطربة.

ويلخص فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) نتائج البحوث التي أجريت في هذا الصدد حول الآثار النفسية للبطالة على النحو التالي :

- ١- فقدان الشعور بالأمن اقتصادياً وسيكولوجياً.
- ٢- التوجه أولاً نحو لوم الذات على الحالة التي عليها المتعطل، ثم الانتقال إلى تكوين اتجاه عدواني نحو الظروف التي أنشأت هذه الحالة.
- ٣- يعاني المتعطل من مشكلة معالجة الوقت، فالشخص العامل تتركز أنشطته اليومية حول العمل الذي يستغرق القسط الأكبر من وقت نشاطه، أما عند المتعطل فإن الوقت يعد عبئاً ثقيلاً.
- ٤- اختلال النظام اليومي للحياة الأسرية فتضطرب مواعيت النوم واليقظة والأكل مع شعور أليم بالضيق والخسران.

٥- السعي نحو إخفاء التعطل في البداية، فيلاحظ على المتعطل أنه يغادر منزله في موعد العمل اليومي، ويعود إليه في موعد العودة المعتاد، ويستغل وقته إما في البحث عن عمل أو التجول العشوائي، ومن الطريف أن البحوث التي أجريت على المتعطلين في بريطانيا أثناء فترة الانكماش الاقتصادي الكبير (في أوائل الثلاثينيات) لوحظ أنهم لم يكونوا يترددون على المقاهي والبارات خلال ساعات العمل، وإنما في أوقات الذروة مع خروج العاملين من أعمالهم

٦- ينفق العاطلون بطريقة غير معقولة ومعظم إنفاقهم على الكماليات وهو نوع من سلوك المجازفة أو المخاطرة تتسم به جميع الحالات الحرجة (المرضى، المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة) والتي تسمى الحالات المعرضة للخطر At - Risk

٧- تزداد حدة المشاعر الناجمة عن البطالة لدى عضو الأسرة المسئول عن الإنفاق عليها، فعادة ما يشعر بالمشاعر السلبية (كالإكتئاب) إذا تغيرت اتجاهات المحيطين به من الأهل والأقارب والأصدقاء من التعاطف والفهم إلى النقد والرفض (باعتباره كاسباً لقمة العيش)

٨- تكثيف العادات اليومية للمتعطل والتي تعد تغيراً سيكولوجياً مهماً، فالقارئ - أثناء العمل - يزداد قراءة أثناء التعطل، والمتدين يزداد تديناً.... وهكذا

٩- انعكاس عطالة الكبار على شعور الأطفال بعدم الأمن والقلق مما ينعكس - بدوره - على رب الأسرة المتعطل على نحو يؤدي إلى خفض معنوياته وضعف سلطته الوالدية.

١٠- انخفاض الروح المعنوية ونقص التوازن الانفعالي والقلق وزيادة التعصب، والتحمل (مع ظاهرة كبش الفداء) وزيادة مشاعر النقص.

١١- والبطالة هي الوجه الآخر لإهدار حق الإنسان في العمل باعتباره ضرورة إنسانية، ومن أشد معوقات التنمية والتقدم في المجتمع التي تهدد أمنه واستقراره وسلامته وتماسكه، وتؤدي إلى خفض مستوى المعيشة وزيادة معدل الفقر (رمزي زكي، ١٩٩٧)

وفي هذا الصدد توضح الدراسات أن العجز المتعلم يمكن حدوثه عندما يفقد الشخص وظيفته أو عندما يتعذر حصوله على وظيفة مناسبة وأن السلبية وضعف المعنويات Demoralization عاملان جوهريان في العجز المتعلم لدى الذين يتعرضون لأزمات البطالة، وبزيادة فترة البطالة يزداد اضطرابات الأشخاص ويميلون إلى التفكير في عجز قدراتهم ومؤهلاتهم عند مواجهة المهام الصعبة

وينخفض تقديرهم لذاتهم، وتزداد لديهم أعراض الاكتئاب، وفي هذا المجال أسفرت مقابلة بومان (Boman, 1984) مع بعض الأمريكيين السود العاطلين عن وجود ٢٣% منهم لم يكن لديهم أمل في احتمال عثورهم على وظيفة، وأن الأشخاص الأكثر عجزاً هم الذين اعتبروا أن نقص قدراتهم هي السبب الأساسي في هذه الورطة Plight (Peterson et al, 1995 : 249).

ومن هنا فإن تعلم العجز لدى الشباب قد يؤدي إلى تصرفات البعض لما يراه مناسباً، فقد يلوم الشخص ذاته في بادئ الأمر لفشله في الحصول على عمل، وبالتالي يصبح غير آمن يتسم بالخجل والانسحاب الاجتماعي، وهذا الفرد عاجلاً أو آجلاً يشعر بأنه غريب عن المجتمع، وأن ذلك المجتمع معاد له، وفي النهاية يصب لومه على النظام الاجتماعي ككل والذي وعده بالمكافآت ثم فشل في تحقيق ذلك، والتبرم بالحاضر، وبروز مظاهر الجريمة والعنف بشكل لم تكن له سابقة من قبل عند الإنسان العربي خاصة، وهذا ما يضعف الانتمائية الوطنية والقومية، بسبب شعور الإنسان بفقدانه للحصانة الأمنية.

ولعل أكثر ما يصيب الأفراد بالارتباك والتشتت في هويتهم وشعورهم بالعجز يكمن في عدم قدرتهم على تحديد مستقبلهم المهني وعدم إتاحة فرص العمل أمامهم، فالتعرض للبطالة أمر يعنى غياب دور إيجابي يشعر الفرد بالقيمة الاجتماعية. ومن خلال العمل يولد الإنسان، حيث يعي بما يفعله وبما يحدثه من تأثير على عالمه، وفي عمله هذا يدرك اقتران بذله للجهد وحصوله على النتائج، فالعمل يعطى للذات اعتباراً وقيمتها والتعرف على نفسها من خلال ما تقدمه وتنسجه على مسرح الحياة المهنية.

وقد يتولد الشعور بافتقاد الهدف والغربة من خلال عدم الحصول على وظيفة أو الحصول على وظيفة غير مناسبة وغير واعدة، أو ذات قيمة اجتماعية ضئيلة للغاية لا تسهم في إحساس الفرد بأهميته وبقيمته ما يفعله، وقيمة ما يبذله من جهد وعليه فإنه من المتوقع أن يصبح الشاب في هذا الوضع المهمش أكثر عرضة من غيره للشعور بافتقاد القيمة، والإحساس بعدم جدوى خصاله الشخصية في التأثير في الأحداث ومجابهة المواقف.

ويؤكد كاتل أن الأفراد العاملين في السابق - بعد أن يمر عليهم عام تقريباً من البطالة - يبدأ معظمهم في تحويل غضبهم إلى داخل أنفسهم، فمع شكهم في إمكانية العثور على عمل مرة أخرى، يبدعون في لوم أنفسهم على ما أصابهم يغمرهم

إحساس بالخزي وانعدام القيمة تتخلله فترات من فقدان الحيوية، وبدلاً من الغضب يحل بهم الفقد والاستسلام، والشعور بأنهم لاحول لهم ولا قوة، فيبتعد كثير منهم عن أسرهم، كما يقول كاتل " تذوى رجولتهم وطاقاتهم، ويظهرون في مظهر يرثى له، كأنهم أطفال يستحقون ما صاروا إليه من انطواء وتوار عن الأعين.

ولاحظ كاتل أن الفئة الرئيسية من العاطلين عن العمل تتعرض لأعراض مرضية تشبه أعراض المرضى المحتضرين، فالعمل المنتج في أذهانهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة، ولذلك فعندما فقدوا وظائفهم اعترتهم الأعراض المعهودة للاحتضار، ويتذكر كاتل مشاعر أحد العمال الذين أجرى مقابلات معهم وهو ويلكنسون Wilkinson حيث كان يعمل مديراً لشركة صغيرة، وفي حديثه مع كاتل قال، هناك عالمان - فحسب - إما أن تعمل كل يوم من التاسعة حتى الخامسة في ظروف عمل طبيعية وتحصل على إجازة لمدة أسبوعين في العام، وإما أن تموت وليس هناك حل وسط. فالعمل بمنزلة التنفس، أمر لا تفكر فيه ولكنك تمارسه فحسب ليبقيك حياً، وعندما تتوقف عنه تموت، ويسجل كاتل أن ويلكنسون انتحر بإطلاق النار على نفسه بعد عام من هذه المقابلة (مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية: ٢٠٠٠).

البطالة تؤدي إلى الهجرة

من ناحية أخرى يعد ضعف العلاقة بين التعليم من جهة وبين حاجات المجتمع من جهة أخرى مصدر آخر من مصادر العجز المتعلم لدى الكثير من الطلبة، وبخاصة الطلبة العرب، والذي ينتج عنه في كثير من الأحيان هجرة عدد كبير من الخريجين، فمن الأسباب الرئيسية للهجرة في الوطن العربي كما أوضح موسى الهادي (١٩٨٨) وجود عجز واغتراب يعيشها العديد من الخريجين الجامعيين والمتمثلة بالانفصال الذي سببه غياب الانسجام بين ما يحملون من أفكار وآمال، وبين ما يعيشون من واقع مرير ملئ بالتناقضات والأزمات والتي يقف على رأسها اكتشافهم المتأخر عدم وجود فرص عمل أحياناً لهم، وغياب حاجة مجتمعاتهم لتخصصاتهم، مما يولد لدى غالبيتهم إحساساً بالاغتراب في بلادهم التي يشعرون بعجزهم عن خدمتها وباستغنائها عن تخصصاتهم، وهو ما يقود في كثير من الأحيان إلى الهجرة بعيداً عن أوطانهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الكثير من الخريجين يواجهون مشكلة عدم تكافؤ الفرص في التوظيف والعمل بسبب نقشي المحسوبية والزبونية، والعملائية والقرابة، مما يولد لديهم الإحساس بظلم المجتمع

لهم، وقهره لطموحاتهم وآمالهم، فيبدءون بالتخطيط للهجرة من أوطانهم، ومن لا تتاح له فرصة للسفر للخارج يهجر مجتمعه نفسياً.

إن الهجرة التي يسببها المجتمع واحدة من نتائج السلوك الانسحابي المتمثل بهجر الفرد للأهداف الثقافية في المجتمع، وعادة يكون المنسحبون موجودين في المجتمع بأجسادهم فقط، دون أن يكونوا متكيفين اجتماعياً، ولا ملتزمين بقيم المجتمع وأهدافه ومعاييرهِ ووسائله، بل يتبنون أحياناً آليات هروب وانعزال وانهزام تؤدي بهم إلى الهروب من متطلبات المجتمع، أو من المجتمع نفسه عبر الهجرة.

وفي دراسة عن هجرة الشباب : التبادل الثقافي، الهوية والاعتزاز بالهوية الثقافية، بين جون باري وزملائه (john berry et al, 2006) أن عمليات التبادل الثقافي تنطوي على تغيرات نفسية وثقافية تنتج عن التفاعلات بين الأفراد حيث ينطوي التغير الثقافي على تغير في التوجهات السياسية والثقافية، أما التغيرات النفسية فتبين أن ثمة تغيراً في اتجاهات الأفراد إزاء التواصل الثقافي وهوياتهم الثقافية، وسلوكياتهم الاجتماعية وأخيراً توافقهم النفسي، واستخدم الباحثون أداة من تصميمهم تقيس أربعة أبعاد : التمثل الثقافي assimilation والتكامل الثقافي integration والانفصال الثقافي separation والتهميش الثقافي marginalization وتركز هذه الأبعاد على خمسة محاور في الحياة هي : الموروث الثقافي واللغة، والزواج، والأنشطة الاجتماعية، والأصدقاء. على عينة قوامها (٥٣٦٦) من الشباب المهاجرين بالإضافة إلى (٢٣٦١) شاباً وطنياً وقد توصلت الدراسة إلى نتائج لعل أهمها أن الشباب المهاجر جمع بين الاحتفاظ بالموروث الثقافي الخاص به مع القدرة على إقامة روابط محكمة التوجه مع ثقافة المجتمعات الجديدة، وهذا يعني عدم تخليه عن جذوره العرقية وهويته الثقافية في سعيه الدائم نحو إقامة روابط قوية مع مجتمع المهجر، وأن الاعتراف بالتوجه العرقي هو الذي يؤدي إلى التوافق الثقافي والاجتماعي مع المجتمع الجديد، ومن يعجز عن تحقيق ذلك يكابد مشاعر الاغتراب الثقافي، ومن ثم يحيا على نحو هامشي غير محقق لذاته أو لقدراته. وعلى هذا فإن التواصل الثقافي يتحقق وإن اختلفت العرقيات والهويات الثقافية.

ومن ناحية أخرى قد يؤثر البحث عن العمل سلباً على مؤشرات الصحة النفسية، ولأسى لما لدى الأشخاص الذين يستمرون في البحث عن الوظيفة دون جدوى كونهم مستهدفون لمعارف العجز والاستسلام وأن عدم قدرتهم على إيجاد عمل يكون داخل ذواتهم، أي أن درجة التأثير السلبي للبطالة يعتمد على التفسيرات المعرفية للشخص، فيمكن أن تقلص أو تتعدم درجة التأثيرات السلبية للبطالة وذلك

إذا كانت تفسيرات الشخص عقلانية متفائلة ولديه استراتيجيات مواجهة إيجابية وموجهة نحو الفعل (Leana & Feldman, 1988) أما التأثير المزمن الذي يحول العجز المتعلم إلى يأس ووهن في الجريمة، وتثبيطاً للهمة يعتمد على التفسيرات المعرفية المشوهة عن الذات والعالم والمستقبل، واعتناق الشخص لأساليب مواجهة هروبية، ويدرك أن العجز في إيجاد العمل كامن داخل الذات، وأن عجزه عجزاً شخصياً (Latack, 1986) وفي حالات كثيرة يؤدي هذه إلى الانتحار، وهكويات إيذاء الذات (Mikluncer, 1994) وفي هذا الشأن أظهرت سلسلة من الدراسات - أجريت في استراليا - أن للبطالة تأثيرات واضحة على درجات القائمة المعرفية لبيك Beck وقد وجد أنه بعد فترة طويلة من البطالة يتزايد لوم الأشخاص لذاتهم، ويعانون من حالات العجز المتعلم، حيث يشعرون أن السبب الرئيسي في تعطلهم كامن في ذاتهم، ويعجزون عن التحكم فيه كما تشير كثير من الدراسات - إن لم تكن كلها - أن العاطلين عن العمل يفتقدون تقدير الذات ويشعرون بالفشل والعجز، وبأنهم أقل من غيرهم (Feather & Barber, 1983).

وتبين أيضاً أنه رغم أن تقدير الذات قد لا يتأثر إلا أن هناك آثار واضحة على الشعور بالكفاية الشخصية والإنجاز، واعتقاد الفرد في قدرته على التحكم، واتجاهه نحو العزو السببي للنجاح والفشل بطريقة تؤدي إلى تعلم العجز، وغالباً ما يصبح العاطلون عن العمل غير مباليين خاصة إذا ما وجدوا صعوبة في تنظيم وقتهم وأنفقوا جهدهم في لاشيء، وقد وجد أن مشيتهم تنسم بالكسل، وتنخفض يقظتهم العقلية والجسمية (Garcia, 1997).

والجدير بالذكر أن معدلات إسهام البطالة يتم استخدامها بصفة متكررة في دراسات الآثار الاقتصادية على الجريمة. وفي واقع الأمر فقد توصلت الدراسات التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية إلى ارتباط معدلات البطالة بمعدلات الجريمة على نحو إيجابي (Kav & Rubin, 1975) وانتهى بشدولت (Bechdolt, 1975) إلى أن معدل البطالة يعد بمثابة أقوى وأهم عامل منبئ لجرائم العنف والانتحار^(*). وقام شيريكوس (Chiricos, 1987) باستعراض ٦٣ دراسة في مجال الجريمة، انتهت إلى وجود صلة واضحة بين البطالة والجريمة والعنف، بما لا يدع مجالاً للشك في هذا الموضوع.

* الرجال المعطلون عن العمل محبطون لأنه لم يعد البقاء بدور عائل الأسرة وحاميها، إنهم يعيشون على النقود التي تكسبها زوجاتهم، ويشعرون بالمهانة بسبب ذلك، لقد أصبحت حوادث الانتحار بين الشبان العاطلين كثيرة الوقوع (امرأة مسنة من جامايكا).

كما أن كثير من البلدان المتقدمة تكنولوجيا وتقنياً تحوى عددا متزايد من "الشباب المهمشين" أو من أطلق عليهم البعض " الطبقة السفلى " الحضرية أى الطبقة المهمشة اقتصاديا، وفى البلدان التى تسود فيها التفرقة العنصرية كالولايات المتحدة الأمريكية يعانى الشباب الزنوج بشدة من ذلك الوضع الهامشي، وفى بعض دول أوربا الغربية ربما ينحصر سكان الطبقة الوسطى بكثافة بين أبناء العاملين الوافدين من دول أخرى أو غيرهم من المهاجرين حديثا، فهؤلاء الشباب بلا عمل لأنهم فى غالب الأمر أقلعوا عن البحث عن عمل، لشعورهم بالعجز ونقص أو عدم جدوى جهودهم، وأنهم فى الأغلب يمتلكون مقومات العجز وعدم القدرة على السيطرة (Currie , 1985) وهؤلاء الشباب لا يرون أية فرصة للعمل فى الحاضر أو المستقبل، ولديهم باعث ضئيل للغاية فى الالتزام بقواعد المجتمع الذى تخلى عنهم، أو نظر إليهم نظرة متدنية، وأنهم يمتلكون معطيات العجز، والفشل فى العمل، وأتضح أيضا أن نمو سكان الطبقة الوسطى له آثار بارزة فيما يتعلق بإسهام الشاب فى العنف السائد فى المدرسة.

ويذكر وانبرج (Wanberg ,1997:731) أن وقاية الفرد من العجز ضد البطالة تكمن فى تشجيع استخدامه لاستراتيجيات المواجهة التى تركز على المشكلة، أو ما تسمى بأساليب التوجه نحو التحكم Control- Oriented وهى استراتيجية تهدف إلى تنوع الخبرات المقدمة للعاطلين مثل قضاء وقت فعال ونشط فى البحث عن عمل، العمل بشتى الطرق لادخار وحفظ المال، المراجعة الدورية لمهارة وكفاءة الفرد، ترحيل الفرد إلى أماكن أخرى بها عمل وعمل مناسب، انهماك الفرد فى دورات تدريبية تعهد الفرد بالمشاركة فى أنشطة المجتمع للخروج من ورطة التعطل.

ويعلق الباحثين على فعالية استخدام العاطلين استراتيجية تقيهم من فكرة أن التعطل كامن داخل ذاتهم، وأن عجزهم ليس شخصياً وهى استراتيجية الإقدام والتوجه نحو التحكم، ومن نتائجها ارتباطها بالتكيف المرتفع واستخدام الأنشطة الفعالة فى البحث عن العمل، وثبات وارتفاع مؤشرات الصحة النفسية أثناء البطالة، ونقص الضغوط، وتحسين الصحة النفسية الجسمية فى الأجل القصير والبعيد (Leana & Feldman,1992; Terry, 1994) فالوقاية من العجز لدى العاطلين يكون فى إجراءات التنشئة الاجتماعية الايجابية وهى العامل الرئيس لتكيف الفرد الجديد للعمل.

ويرى لويس وآخرون (Lois et al, 1983) أن معدلات العامل الجديد نحو التمكن من العمل وتشمل (الرضا الوظيفي والالتزام والرقى رأسياً في العمل والتحكم في كل مجريات أموره) ترتبط بدلالة مع معدلات وجودة التدريب. ويضيف ساكس (Saks, 1995) الاعتقاد في القدرة على التحكم وعدم الاستسلام للأحداث الجديدة والمؤلمة في العمل وإذكاء الصلابة والجسارة النفسية من خلال التدريب والتنشئة الوظيفية، ومن ثم عدم ترك العمل والتكيف معه. ويرى جيست (Gist, 1987) أن تدريب الفرد على النماذج المعرفية تؤدي إلى ابتكار حلول للمشكلات وتنمية تقدير الفرد لذاته وتعظيم فعالية الذات لدى المتدربين، وتقف هذه الفعالية حائلاً دون وقوعه في العجز ولا يصلح للمهمة التي يتدرب عليها، ويتوقع فشله. وأثبت مايثو وآخرون (Mathieu et al, 1991) أن المدربين العسكريين الذين أكملوا تدريباتهم أثناء تنشئتهم الاجتماعية الوظيفية يرتبط بدلالة واضحة مع تنمية فاعلية الذات والاعتقاد في صلابته وجسارة المتدرب على الخوض في أعمالهم بسبب تعوده منذ صغره على فاعلية الذات ونماء توقعاته بأن العديد من الأحداث يمكن التحكم فيها وجدية محاولاته بما تقيه من الشعور بالعجز وبما يؤثر على سلوكه وتقدمه الوظيفي واقتران الأداء بالنتيجة (Saks, 1995).

ومن نماذج تفسير سلوك الشخص المتعطل نموذج بلوم Blumm والذي يقترح أن سلوك البطالة يمر بثلاثة مراحل أساسية هي :

١- شعور بالصدمة: حتى ولو كان هناك تحذير مبكر بفقدان العمل أو عدم توافر فرصة. وفي هذه المرحلة يسترجع الفرد متواليات الأحداث التي أدت به إلى البطالة، ويبرر الحكمة في ترك العمل أو عدم الدخول فيه أساساً (سوء بيئة العمل، سوء التعليم) وسرعان ما يستقر على رأى أنه يمكنه الاستفادة من أجازته أو راحة هو في حاجة إليها (بعد فترة عمل أو تعليم طويلة) ويتبع ذلك تقدير لقدراته وصياغة خطته للسعى نحو الحصول على عمل.

٢- البحث النشط: عن عمل وعادة ما يبدأ معظم المتعطلين في البحث عن عمل أفضل من عملهم السابق أو البحث عن عمل مشابه له إذا أعيتهم الحيل، فإذا استمرت البطالة ومع مرور الوقت وضغط الحاجة إلى العمل يبدؤون في البحث عن أى عمل، وفي هذه الفترة يعاني المرء من مشاعر الفشل والإحباط والتعاسة، ومع ذلك فإنه لا يفقد الأمل في النجاح، أى لا يصل إلى تعلم العجز.

٣- مرحلة الانهيار: مع استمرار الفشل في الحصول على عمل بعد طول البحث عنه يبدأ المرء في الوقوع في أسر مشاعر القلق وفقدان الأمل والوصول إلى

حالة العجز حيث لا جدوى من المحاولة فأى محاولة لن يكتب لها النجاح (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦).

وقدم وانبرج وآخرون (Wanberg et al, 1996) نموذجاً يفسر العوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر على سلوك البحث عن العمل لدى العاطلين، وهذه العوامل متفاعلة تقى الفرد ضد تعلم العجز :

١- فعالية البحث عن الوظيفة لدى الذات (Jop-seeking self-efficacy) وتعنى ثقة الشخص فى قدرته على نجاح أنشطته المختلفة فى البحث عن الوظيفة، فارتفاع فاعلية الذات يرتبط بسلوك البحث عن الوظيفة، واعتقادات قوية فى قدرتهم على التحكم وعدم الاستسلام للبطالة، وإعادة أى وظيفة تفقد منهم. ومن هنا أكد إيدن وأفريم (Eden & Aviram, 1993) أن تقدير الذات الخاصة بالعمل (وهى مشابهة لفاعلية البحث عن الوظيفة لدى الذات) تعتبر منبئ قوى بسلوك البحث عن الوظيفة وتقى الفرد من اكتساب العجز مقارنة بتقدير الذات العامة.

وتشير البحوث العديدة فى أدب البحث عن عمل أن الأفراد الذين لديهم مستويات منخفضة من فاعلية الذات عند البحث عن عمل أقل تهيؤاً لاستخدام أساليب بحث غير فعالة مقارنة بالأفراد الذين لديهم مستويات عالية من فاعلية الذات (Vanpyan & Vinokur, 1992) كما وجد ريف وكينلى (Rife & Kilty, 1990) أن العاملين العاطلين الذين توقفوا عن البحث عن عمل أظهروا فاعلية ذات منخفضة عند البحث عن عمل مقارنة بالعاملين الذين استمروا بنشاط يبحثون عن عمل.

وتؤكد العديد من الدراسات أن فاعلية البحث عن عمل يرتبط إيجابياً باحتمالية أو سرعة استرداد العمل (Feather & O'Brien, 1987; Schmit et al, 1993) وبطريقة مشابهة لفاعلية الذات وثقت دراسات عديدة أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات تحكم دافعى Satiation Control Skill يستمرون فى بذل الجهد من خلال وضع الهدف Goal Setting وإدارة البيئة. والمثابرة عند البحث عن العمل، فضلاً عن امتلاكهم لمهارات التحكم فى الانفعال Emotion Control Skill والتي تجعل الأفراد يستخدمون استراتيجيات منظمة ذاتياً Self-Regulatory Strategies لإدارة الانفعالات المرافقة للتعطيل كالقلق والاكتئاب والتوتر، وتؤدي مهارة التحكم فى الانفعال إلى تسهيل البحث عن الوظيفة من خلال خفض أو تعديل المعارف المشوهة ودحضها وتقليل الاضطرابات

المعرفية وتقليل أو تغيير الهدف وخفض الطموحات المبالغ فيها (Wanberg et al, 1999: 899) وارتباط فاعلية البحث عن عمل إيجابياً بمهارات لتحكم في الانفعالات ناهيك عن أن هذه الفاعلية تؤدي إلى احتمالية أو سرعة استرداد العمل (Feather & O'Brien, 1987; Schmit et al, 1993).

٢- الالتزام الوظيفي Employment commitment أى أهمية العمل للفرد، فالأفراد العاطلين والذين يتصفون بالمستويات المرتفعة من الالتزام الوظيفي، ويقدرّون قيمة العمل والاندماج فيه يعطون دلالة كبيرة لأنشطتهم ومحاولاتهم الفعالة في إيجاد الوظيفة، ويستمرّون في البحث دون أى ارتباط بمكان ما، وأظهرت الدراسات العديدة (Culloh, 1990, Olerein, 1987) علاقة إيجابية بين الالتزام الوظيفي وسوك البحث عن الوظيفة.

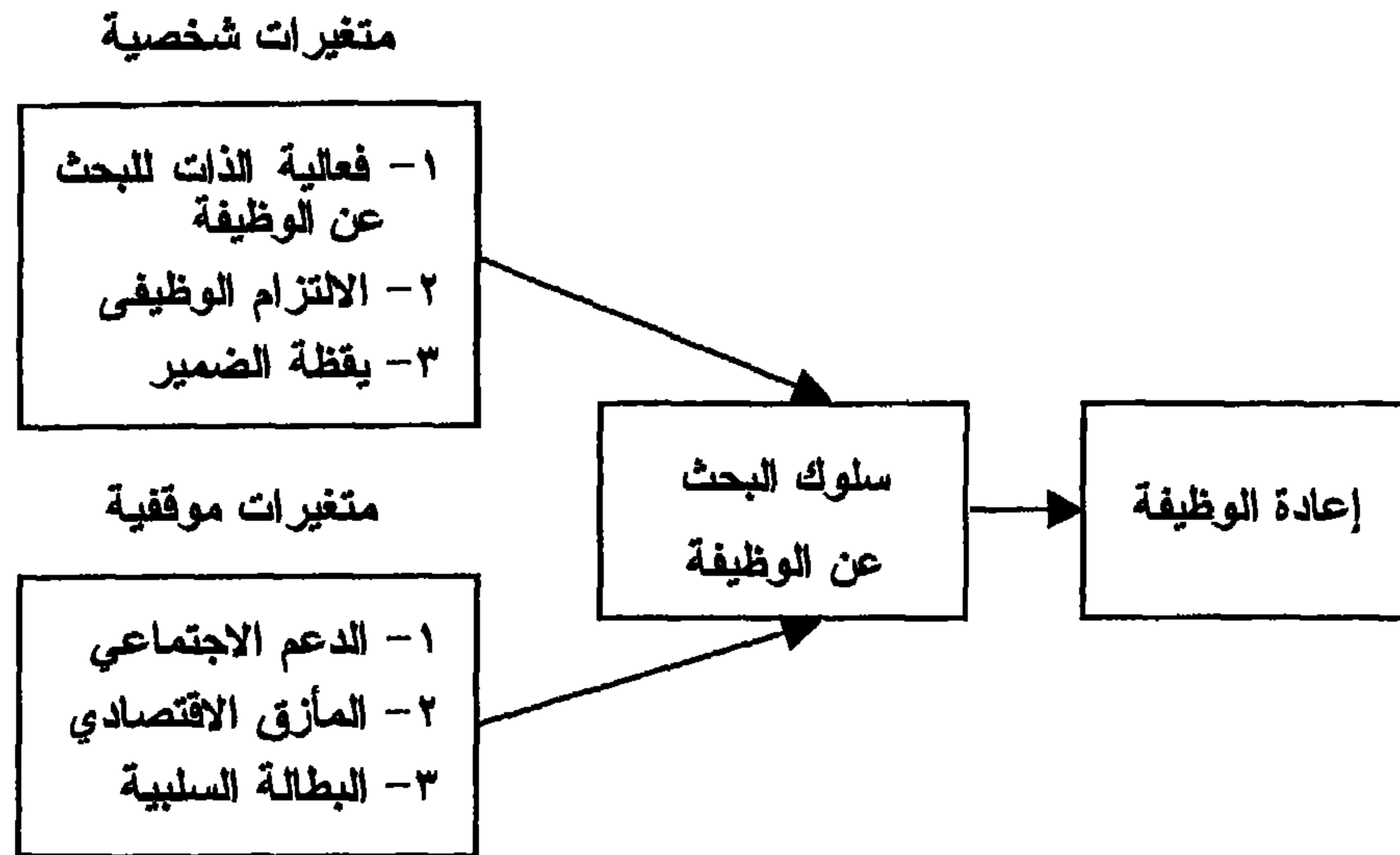
٣- يقظة الضمير Conscientiousness من خلال نموذج الشخصية ذي الخمس عوامل Five personality Factors تعدّ يقظة الضمير متغير أساس من متغيرات الشخصية، فالفرد ذي يقظة الضمير يتمتع بالهدفية والعزيمة والتنظيم الجيد بدلاً من التهور والكسل وعدم إمكانية الاعتماد عليه، وترتبط يقظة الضمير ارتباطاً إيجابياً بتوكيد سلوك البحث لدى طالبي الوظيفة من الراشدين.

٤- الدعم الاجتماعي Social support حيث تمثل العلاقات الاجتماعية عاملاً هاماً في مواجهة coping الأفراد للمواقف السيئة مثل الفقر الوظيفي، وفي هذا المجال أوضحت الدراسات وجود علاقة لها معنى بين الدعم الاجتماعي وسلوك البحث عن الوظيفة، ويعدّ الدعم الاجتماعي دالة في تحديد هدف واتجاه البحث عن الوظيفة، وهو من العوامل المساعدة في الوقاية من الشعور بالعجز. وفي هذا الشأن فإن فقدان العمل يعنى فقدان شبكة العلاقات الاجتماعية التي لاغني عنها لأي فرد سوى نفسياً، حيث يصبح البناء النفسي لفرد هشاً ضعيفاً سريع الانهيار لأتفه الأسباب، ويترتب على فقدان العمل شعور الفرد بالقصور، والتهميش وفقدان الهوية والمعنى والقيمة لحياته. وفي النهاية إدراك عجزه عن التحكم في مجريات الأمور الاجتماعية، والتأثير اجتماعياً فيمن حوله.

٥- المأزق الاقتصادي Economic ويشير إلى تعرض الفرد لصعوبات مالية وامتلاكهم لمستوى معياري منخفض من المعيشة، وتشير الدراسات إلى وجود

ارتباط إيجابي بين المأزق الاقتصادي والمحاولات الجادة النشطة التي يستخدمها الفرد في البحث عن الوظيفة.

٦- البطالة السلبية Unemployment Negativity اعتقاد الفرد أن التعطل كامن داخل ذاته. ولاحظ فيزر وأوبرين (Feather & Obrien, 1987) أن إرشاد الأفراد العاطلين بتغيير وتعديل الاعتقادات السلبية عن الذات قد يقودهم إلى انشغالات أكثر بالسلوكيات الفعالة التي ترتبط بالبحث عن العمل بسبب تعديل معارفهم وعدم استسلامهم للعجز المتعلم، وقدرتهم على إيجاد العمل، ويمكن توضيح العوامل التي تؤثر على سلوك البحث عن الوظيفة وتقى الفرد من العجز المتعلم في الشكل التالي :



العوامل التي تؤثر على سلوك البحث عن الوظيفة

(Wanberg, Watt & Rumsey, 1996)

القضية الثانية مشر: العجز المتعلم والاغتراب

سمي القرن العشرون "عصر الاغتراب" فرغم أن الإنسان وصل فيه إلى القمر، إلا أنه فقد اتصاله مع عالمه، ورغم أنه أنجز تقدماً علمياً ومادياً وتكنولوجياً هائلاً، إلا أن تقدمه الأخلاقي والروحي كان متواضعاً جداً، فالمجتمعات الحديثة عانت أثناء تطورها السريع من غياب المعايير، وفقدت حياتها التي كانت تتسم بنظام يقوم على التكافل أو التضامن الاجتماعي، وسيادة مصلحة المجموع، مما قاد

إلى إحدى أهم بعض مظاهر الاغتراب وهو إدراك العجز، وزاد من حدة تلك المظاهر بروز النزعة الفردية، والتي ساهم في إيجادها التصنيع والديمقراطية المصطنعة والعلمانية (عبد الله عويدات، ١٩٩٥) ولذا كان الاغتراب إحدى ثمرات التكنولوجيا، إلى جانب التلوث والصراع والتفكك الاجتماعي والدمار البيئي (Beare & Slaughter, 1994).

والاغتراب في هذا السياق واقعا يعيشه الإنسان يشعر فيه بأنه منعزل بلا قيمة ولا انتماء، وكل من حوله أشياء مادية لا يهضمها فكره، ولا يتمثلها وجدانه حتى اللغة التي يسمعها أو يقرأها لغة مغتربة هي الأخرى، بعيدة عن مشاعره وأفكاره وانتماءاته، حتى إذا أراد أن يتحدث يشعر أن لغته لا يفهمها أحد.

وهنا أصبح كل منا يعيش غريباً في مجتمعه منعزلاً في منزله نائياً بنفسه عن الدنيا وعن الناس. وأصبح من المألوف لكل منا أن يكون في وسط مجموعة من الأهل والأصدقاء ولكنه يفاجأ بأن كل واحد منهم يتكلم لغة غير تلك التي يتكلمها الآخرون. صحيح أن المفردات ذات معاني قاموسية واحدة، ولكن الدلالات النفسية أصبحت مختلفة، فاللفظة الواحدة عندي غير ما تعنيه عندك، والجملة قد تكون جملة من حيث البناء النحوي، ولكنها لا تكون كذلك من حيث الدلالة اللغوية أو الخطابية، فضلاً عن الإحباط المتكرر في مواقف بعينها تجعل الفرد يشعر بأن أهدافه لم تعد الأهداف التي كان يبذل الجهد من أجل تحقيقها، فهناك من يحقق أهدافه بطريقة أسرع وأكثر كفاءة وأفضل مردوداً، وهناك من يحقق أهدافه بطرق ملتوية .. وفي ضوء هذه الظروف المتغيرة تتشكل نواة الاغتراب في المجتمع أو داخل الفرد، وعندما توجد تلك النواة، فإنها كما يرى - عالم النفس الأمريكي روجرز - تبدأ تشكل لنفسها إطاراً مرجعياً نفسياً للإنسان يعمل بمثابة المرجع أو المخزون الذي يرجع إليه الفرد كلما أراد أن يتصرف في موقف جديد، ويعتمد على خبراته السابقة الموجودة في هذا المخزن أو في هذا الإطار، فإذا وجد أن الخبرة الجديدة تتفق مع ما هو موجود في إطاره المرجعي سار على بركة الله، ويتم التأكيد على تلك الخبرة الجديدة باعتبارها ذات قيمة إيجابية (من وجهة نظره) بحيث تصبح جزءاً من إطاره المرجعي، ويقوم بعد ذلك بدور التعامل مع الخبرات الجديدة، ومع تراكم الخبرات في مواقف الشدة تتشكل مجموعة دوائر داخل نفس الفرد، وقد تكون دوائر مليئة بالخبرات السلبية مما يحول الفرد من إنسان إيجابي كفاء إلى إنسان مريض تغرب عن العالم المحيط، وأصبح عالمه الخاص ذلك العالم الذي يعتمد على إطاره المرجعي الشخصي، والذي تشكل في ظروف صعبة

ومن خلال خبرات اغترابية مؤلمة، ولكنها مع ذلك خبرات بالنسبة له لأنه لم يجد أفضل منها ووفقاً للمثل العامي "إيه رماك على المر قال الأمر منه".

وفى مثل هذا المجتمع فإن أهم أسباب الاغتراب العمليات المصاحبة للتغير الاجتماعي، أو ما يعرف بالاختلال الثقافي والذي نعنى به حدوث التغير بسرعة تفوق النظام التقليدي، أو بمعنى اختلال التفرقة بين الجوانب المادية وغير المادية من ثقافة المجتمع. وما الصراع بين القديم والحديث وتقارب أساليب التفكير والقيم والعادات والسلوك، وغير ذلك من الظواهر النفسية والاجتماعية المصاحبة للتغير السريع. ومما يعزز ذلك أيضاً أخذ المجتمع بأساليب التكنولوجيا الحديثة، وما فعلته وسائل الاتصال الجمعي السريع، ووسائل الإعلام مما أثر بدرجة كبيرة على الجوانب المعنوية بحيث أصبحت لا تستطيع مواكبة الجوانب المادية. وذلك بالطبع أمر يضع أمام قطاعات المجتمع المسؤولة عن التربية مسؤوليات يجب القيام بها، وإلا فقد المجتمع عناصر استقراره واطمئنانه النفسي، وظهرت المشكلات والاضطرابات السلوكية بين الشباب.

فالتقدم التكنولوجي يعتبر مصدراً للإحساس بالاغتراب. حيث يمكن إرجاع هذا الإحساس إلى طبيعة التفاعل الانساني في المجتمع التكنولوجي الحديث وما يتضمنه هذا من صفات وخصائص تبدو فرادى ومجموعة بمثابة نتائج للتطورات التكنولوجية التي يشهدها أو يعيشها إنسان عالم اليوم. وقد عدد بومان Bowman أربع صفات للمجتمع المعاصر. أسهمت في تعزيز وتشجيع التغير في طبيعة العلاقات الإنسانية وهذه الصفات هي : التصنيع Industrialization والتحضر Urbanization والبيروقراطية Bureaucracy والحراك Mobility.

وفيما يتعلق بالتصنيع فقد قلل من دور وأهمية الأسرة عن طريق القضاء على نسق الأسرة الممتدة Expanded Family مع تغيير الأهداف الاقتصادية من الإنتاج إلى الاستهلاك، وتأصيل حس التنافس لا روح المنافسة، والسعي في سبيل تحقيق الأهداف والرغبات الفردية محل النزعة التعاونية والتماسك الاجتماعي. وترتب على التحضر تقليل الإحساس بالمواطنة. واضمحلال الجماعات شبه المستقلة في المجتمع كالجمعيات الأهلية، المجتمعات المحلية، وكذا تضخم المجتمعات وتحويل العلاقات الاجتماعية إلى علاقات رسمية. أما البيروقراطية والمنظمات الرسمية فقد ترتب على شيوعها تشجيع الأساليب الشكلية المعقدة في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وهي أساليب تتم أو تتحدد عادة طبقاً لمكانة الفرد الاجتماعية. وبالتالي أصبحت التلقائية وتبادل المشاعر والأفكار على المستوى "البيشخصي" من

المظاهر التي تلقى عزوفاً. بينما ترتب على الحراك بشقية الجغرافي والرأسي تزايد في الإحساس بالانفصال وعدم الانتماء، وكنتيجة للحراك فإن الروابط الجوهرية ذات المغزى والدلالة بين الناس أصبحت تتعرض للتعويق بتأثير عدم الاستقرار، أو افتقاد الاستمرارية، والنتيجة المترتبة على ذلك جعل الفرد يحيا دون أن يكون قادراً على المساهمة بإيجابية في بناء الحياة، بمعنى أنه أصبح شخصاً كل اهتماماته مركزة في عالم الأشياء، وصار كل ما في هذا الوجود بالنسبة له مجرد أشياء، زوجته شيء، وابنه شيء، وأمه شيء بلا روح وبلا قيمة وبلا معاشة، وأصبح كل شيء في هذا العالم ليس له قيمة إلا قيمته المادية، وتقاس قيمة الإنسان فيه بالماديات التي يملكها، وفقد الإنسان أهم خاصية تميزه وهي إنسانيته وإبداعه وخياله، وتشوقاته إلى المستقبل لكي يعيش في عالم ملئ بالحب والسلام، والتعاطف، بعيداً عن استلاب المعنى وانهيار البعد المعنوي إلى ركام من الأشياء التي لا تحكمها منظومة هادفة، بل ما يربط بينها هو التراص غير ذي المعنى، أو كما يرى الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون مثل "القطيع من الغنم الذي يصعب فيه التمييز بين شاه وأخرى إلا من خلال الحجم أو اللون" أما الخصوصية والذاتية والإنسانية، فلا توجد في مجتمع المغترب الذي يشكل ويعمق العجز لأفراده.

فالطلبة في هذه المجتمعات يشعرون بالقلق والاكتئاب والعدوانية والشعور الحاد بالانفصال عن الذات الذي يصاحبه إحساس قوى بالرفض لمعطيات المجتمع الثقافية، وعدم الالتزام بمعايير حيث تبدو حضارة المجتمع أمامهم آلية مخيفة ولا يمكن الوثوق فيها، ومن ثم كان اغترابهم - كما يقول كنيستون - اغتراباً من نوع خاص، اغتراباً بصيغة التقدم التكنولوجي ومجتمع مابعد التصنيع (ابراهيم عيد، ٢٠٠٨: ٢٢).

ويؤكد فروم (١٩٦٩) أن الاغتراب في المجتمع الحديث يكاد يكون شاملاً، فالمغترب لا يحيا منفصلاً عن نفسه فحسب، بل عن إخوانه في المجتمع، وعن العمل وعن الأشياء المحيطة به التي يجهلها وإن كان يستهلكها، وعن الحكومة التي تدبر أمره ومن ثم يصبح شخصية مسيرة ليس له أن يختار، وإذا سارت الأمور على هذا النحو بغير إصلاح فسينتهى الإنسان حتماً إلى مجتمع مختل في توازنه. وترجع أسباب الاغتراب عند فروم إلى طبيعة المجتمع، وسيطرة الآلة، وهيمنة التكنولوجيا الحديثة، وسطوة السلطة، وهيمنة القيم والاتجاهات والايديولوجيات التسلطية، فحيث تكون التسلطية وعشق القوة والحض على العدوان يكون اغتراب الإنسان.

وقد وجدت هورنى (horney, 1975, 175) فى الاغتراب التعبير عما يعاينه الإنسان من انفصال عن ذاته، ذلك أن الأصل فى الغتراب عن هورنى هو اغتراب الذات حيث ينفصل الشخص عن مشاعره الخاصة ورغباته، ومعتقداته وطاقاته هو فقدان الشعور بالوجود الفعال، وبقوة التصميم فى حياته الخاصة، ومن ثم يفقد الفرد الإحساس بذاته باعتباره كلاً عضوياً.

ويصاحب هذا الشعور بالانفصال عن الذات زملة من الأعراض النفسية التى تتمثل فى الإحساس باختلال الشخصية والخزى وكراهية الذات واحتقارها لتصبح علاقة الفرد بنفسه علاقة غير شخصية، حيث يتحدث عن نفسه كما لو كانت موجوداً آخر منفصلاً وغريباً عنه. ولهذا حددت هورنى (١٩٣٩) بعض الأعراض النفسية التى تصاحب اغتراب الذات، وقد وجدت فى النرجسية narcissism تعبيراً عن اغتراب الذات، فالنرجسية ليست تعبيراً عن عشق الذات، بل عن اغتراب الذات، وأن النرجسى يحيا ملتصقاً بأوهامه عن نفسه.

هذا وتشخص هورنى حالات اغتراب الذات بقولها : إننا لانستطيع أن نقهر أجزاء أساسية فى أنفسنا دون أن نصبح غرباء عاجزين عن التحكم، إذ أن الفرد يصبح ببساطة غافلاً عن حقيقة مايشعر به، ويحبه ويرفضه وسعته ... باختصار يصبح غافلاً عن فهم ماذا يكون؟ ونتيجة لافتقاره إلى فهم هويته فإنه يحيا من نسج تصوره، ويفقد الاهتمام بالحياة لأنها ليست مايرغب فيه حقيقة، فليس فى وسعه أن يتخذ قراراته لأنه لايعرف حقيقة مايريد، ويعيش فى حالة من اللاواقعية، وبالتالي فهو فى حالة من الوجود الزائف مع نفسه.

وهنا قام بولك بدراسة Polk 1984 أوضح فيها أن مشكلة اغتراب الشباب مشكلة ثقافية تربوية أكثر من كونها اجتماعية أو نفسية، وبعبارة أخرى فإن ما يسمى بالفجوة الثقافية Cultural gap أو الصراع الثقافي Cultural conflict ما هو إلا صراع بين القيم والعادات، فالجيل الجديد من الشباب يرفض القيم والمعتقدات وشبكة العلاقات التى قد تفرضها الأسرة أو المدرسة كمؤسسات تربوية، فهو من جهة يرفض القيم التى تفرضها الأسرة، ومن جهة أخرى يرفض أن تحدد الإدارة المدرسية أنشطته وممارساته داخل المدرسة فينشأ من هنا الاغتراب الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

والاغتراب الثقافى لدى الطفل والمراهق يمكن أن يمتد بعد ذلك ليشمل كل مايقوم به من تفكير وسلوك. كما هو الحال بالنسبة للجانحين، فالجنوح له علاقة

وثيقة بالاغتراب الثقافي، فعندما تسوء العلاقة بين الطفل ومجتمعه يريد الطفل من المجتمع أن يدفع ثمن هذه العلاقة السيئة، فيقوم الطفل بدوره بالاعتداء على المجتمع تعبيراً على سخطه وعدم رضاه. وهذا الرفض من جانب الطفل للمعايير الاجتماعية للسلوك يمكن أن يؤدي فيما بعد إلى ما يسمى بالأنومي anomie أي نقص الفرد بالالتزام بالمبادئ والمعايير الاجتماعية للسلوك. وهو الأساس الذي ينبع منه الاغتراب. والأنومي يقود إلى الثورة على الأوضاع .. وللإجابة على هذه التساؤلات لابد من النظر إلى النقاط التالية:

- يعتبر الاغتراب جزءاً لا يتجزأ من الحياة الإنسانية، وهو يقع في صلب التفكير الديني والفلسفة الوجودية، وعلى هذا يكون الاحساس بالاغتراب محتملاً لكل فرد.
- يعتبر الاغتراب عنصراً متصلاً بالبيئة الاجتماعية - الثقافية للفرد وعلى هذا يصعب على المرء التهرب من الوقوع في ظاهرة الاغتراب.
- طالما تعتمد شخصية الطفل على التفاعل بينه وبين بيئته، هذا التفاعل من شأنه إحداث مواجهة مع البيئة وبالتالي الاحساس بالاغتراب الثقافي تجاه بعض المثيرات التي تحدد عناصر البيئة.
- يقوم الاحساس بالاغتراب بدور محوري ميكانيزم دفاعي ضد الصراعات الداخلية للإنسان.
- ظاهرة الاغتراب الثقافي تنشأ عادة مع مرحلة سن المراهقة إلا أن هذه الظاهرة يمكن حدوثها للأطفال بصورة غير مباشرة، أي من خلال الوالدين والمعلمين والقائمين على تربية الطفل. أي أن احتمال احساس الطفل بالاغتراب الثقافي وارد نتيجة وجوده في بيئ معينة، وتستطيع هذه البيئة المساهمة في إيجاد الاغتراب الثقافي لدى الطفل من ناحيتين:
- * إذا كانت البيئة على درجة كبيرة من التعقيد بحيث لا يستطيع الطفل بإمكانه وقدراته المحدودة التوافق والتلاؤم مع متطلباتها
- * إذا كانت البيئة غير سليمة تربوياً بمعنى أنها تعيق عملية النمو الطبيعي في الفرد والطفل.

وتخليص الطفل من الاحساس بالاغتراب في هذه الحالة ليس بالأمر الهين ويتم ذلك عن طريقين :

- أولهما: تغيير برمجة الطفل أي تغيير أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل.
- ثانيهما: تغيير الفلسفة التربوية للمجتمع.

والعنصر الثاني يحتاج إلى اتفاق شامل بين المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية على نوعية الفلسفة التربوية التي تخدم أهدافاً موحدة ومتفقاً عليها من قبل المجتمع، وهذا بالطبع يعتبر أمراً في غاية الصعوبة إذ كيف يمكننا مثلاً تغيير مجتمع دكتاتوري متسلط إلى مجتمع ديمقراطي متعاون، وعلى هذا ففي بعض المجتمعات يصبح الإحساس بظاهرة الاغتراب أمراً مألوفاً لدى الأفراد.

وفي دراسة عن المراهقة كمرحلة توجه نحو الاغتراب لكالابريس (١٩٨٧) Calabrese أكد الباحث على أن الاغتراب في مرحلة المراهقة له سمتان إحداهما نفسية والأخرى اجتماعية، حيث تتجلى كل منها في : السعي لتدمير الملكية العامة، ورفض للسلطة بأنواعها المختلفة، والهروب والتسرب من المدرسة، ورفض القيم السائدة في المجتمع والمدرسة والأسرة. وعليه يقترح ضرورة مشاركة المراهقين في الأنشطة الاجتماعية المختلفة سواء كانت هذه الأنشطة داخل الأسرة أو داخل المؤسسة التربوية (المدرسة) مما يزيد الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية وتنميتها وضرورة مشاركتهم في القرارات ذات الصلة بحياتهم اليومية في البيت والمدرسة مما يساعد على بناء شخصية الشاب البناء السوي.

ويرجع عادل الأشول (١٩٨٢ : ٥٧٣) الاغتراب إلى غياب القيم الدينية، والإنسانية من حياة الشباب، وعدم قدرتهم على تحقيق ذواتهم وبالتالي عدم قدرتهم على تقبل ذواتهم، بالإضافة إلى عدم إحساس الشباب بالحرية المسئولة سواء عن أنفسهم أو عن مصائرهم.

فعدم التناغم بين متطلبات وحاجات الفرد من جهة وقدراته من جهة أخرى. فضلاً عن وجود عوامل ضاغطة على الفرد الذي يشعر بالاغتراب، تؤهبه إلى التيقن بعدم قدرته على التحكم في حياته، وأنه أشبه بترس في آله كبيرة، وهو عندما يتصرف في موقف ما فإنه يتصرف تحت رحمة العوامل التي إما أنها قوية جداً، أو غامضة بحيث يصعب السيطرة عليها.

ويري حامد زهران وإجلال سري (٢٠٠٣ : ٢٢٧) أن الاغتراب يعبر عن عدم الرضا، وعن الرفض لكل من المجتمع والثقافة، وجوهره "الشعور بالفقدان" وأشدّه "فقدان الذات" ما يرتبط به من شعور بالوحدة، والخوف، ونقص الشعور بتكامل الشخصية، وشعور الإنسان أنه أصبح فرداً بلا موضع واضح، وأنه ضحية ضغوط غامضة متصارعة، يعيش للمجتمع ولا يجد من المجتمع ما يقدمه له.

وبهذا المعنى فإن الاغتراب حالة عقلية يدرك من خلالها الشخص بالانفصال النسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما. ومن مظاهر الاغتراب ما يلي :

١- **العزلة الاجتماعية :** أى الوجود المادي فى المجتمع والانفصال الروحي والنفسي عنه، وعدم المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية، وكذا شعور الفرد بأنه غريب عن الأهداف الحضارية المجتمعية، وعدم الرضا عن أوضاع المجتمع ونظمه وقيمه وثقافته، والعقليات السائدة فيه نتيجة انعدام التكيف الاجتماعي، أو لضعف الدفء العاطفي، أو لضعف التواصل الاجتماعي للفرد أو لعجز الفرد عن التلاؤم والفشل فى التكيف مع أوضاع المجتمع، وشعور الفرد بالغربة، والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع، وفي هذه الحالة ينحدر انتماء وولاء الفرد للمجتمع.

٢- **العجز :** الشعور بعدم القدرة على التأثير فى الشؤون الخاصة والعامة وعدم القدرة على تقرير المصير أو حتى المشاركة فى صنعته، والشعور بحالة من الاستسلام والاستكانة، وغياب القدرة على الاختيار، وإدراك عدم جدوى الجهد فى التأثير فى المواقف، فالفرد الذى يتعلم العجز - فى الأصل - فرد مغترب عن وسائل ومعطيات التحكم فى الأمور طالما أنه لا يحصل على القناعة والسعادة من عمله ولا يحصل على ثمرة جهوده ومن ثم فإن الفرد المغترب لا يتمكن من تقرير مصيره أو التأثير فى مجرى الأحداث أو فى صنع القرارات المهمة التى تتناول حياته ومصيره فيعجز بذلك عن تحقيق ذاته. وهو شعور ينتاب الفرد فيجعله غير قادر على تغيير الوضع الاجتماعي الذى يتفاعل معه.

وتري سامية الساعاتي (١٩٧٧) أن بعد العجز هو "شعور الفرد بعدم القدرة علي ضبط الأحداث وتوجيهها، أو انعدام القدرة علي توقع نواتج تلك الأحداث .. كذلك يري حسن سعد (١٩٨٦) أن انعدام القدرة يتولد عن انعدام الثقة، فالإحساس بأن هناك من تخاف منهم نتيجة عدم الثقة فى النفس، ينتج عنه بالضرورة عدم القدرة علي اتخاذ القرارات، أو عدم القدرة علي المواجهة، وهذا ما يدعو إلي الانزواء والهروب، إما من الذات، أو من الآخرين، وما ينطوى عليه فى النهاية من العزلة والانعزالية.

٣- **غياب المعنى :** فقدان الحياة لمعناها ودلالاتها وشعور الفرد بأن حياته خالية من الأهداف التى يستحق أن يعيش لها، ويضحى من أجلها، وبأنه يفتقر إلى مرجعية لسلوكه، ولا يستطيع توجيه سلوكه ومعتقداته وأهدافه، والمغترب هنا يشعر بالفراغ الكبير نتيجة لعدم توفر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته

وتحدد اتجاهاته وتستقطب نشاطاته. ويرى فرانكل أن الإنسان يسعى أساساً إلى أن يجد معنى لوجوده، وأن المهمة الرئيسة للإنسان هي تحقيق المعنى، ويأتي ذلك من خلال الشعور بالمسئولية والخصوصية، ومن المفترض أن الإنسان في سبيل المعنى بكونه مسئولاً، وإذا غاب عن الفرد معنى الحياة أو مغزاها فإنه يتخلى عن مسئوليته وإرادته، على السلوك والاختيار.

٤- غياب المعايير : غياب القيم الثابتة في المجتمع أو انحلالها وتناقضها وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين، وهنا يشعر الفرد بأنه لو أراد تحقيق أهدافه فإنه يجب عليه عدم التصرف بموجب المعايير المتعارف عليها اجتماعياً وأخلاقياً، وسيطرة مبدأ " الغاية تبرر الوسيلة "، وكثيراً ما ينتج عن ذلك الفردية المتطرفة والانتهازية، والنفعية، والفهلوية، ويكثر في هذه الحالة الاعتماد على الحظ والصدفة، وتأصيل مبدأ القدرية كأساس لتسيير الأمور دون إعمال سلوكية وعقلية للمواقف. فالمغترب هنا يشعر بأن الوسائل غير المشروعة مطلوبة، وأنه بحاجة لها لإنجاز الأهداف. وهذه الحالة تنشأ عندما تختل القيم والمعايير الاجتماعية وتفشل في السيطرة على السلوك الفردي وضبطه. وكتب مرتون (Merton , 1957) عن البناء الاجتماعي الذي استخدم مفهوم غياب المعايير بصورة مترادفة لتوضيح التكيفات التي يقوم بها الأفراد في أوضاع ينعدم فيها التوافق أو مناسبة الوسائل للأهداف، ومن بين أنواع التكيف هذه ما يواجه المبتكر أو المخترع Inventor بوصفه نموذجاً للمغترب الاجتماعي حيث يكشف عن درجة من اللامعيارية بالنظر إلى أنه يسعى إلى ابتكار مبادئ وأفكار جديدة كثيراً ما تكون مناقضة للمعايير السائدة في مجتمعه.

ويري إبراهيم عيد (١٩٨٣) أن مفهوم اللامعيارية Normlessness يقترب من مفهوم الأنومي Anomy الذي استخدم استخدامات متباينة من قبل علماء النفس، والاجتماع، والتربية، والطب النفسي، كما يشير إلى أن دور كايم أول من استخدم مفهوم الأنومي لوصف حالات اللامعيارية، أو الانهيار القيمي الذي يصيب المجتمع، ويؤثر على تماسكه الداخلي.

٥- الغربة عن الذات : وهي إحساس الفرد بابتعاده عن ذاته، بسبب عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة ذاتياً، وشعور الفرد بأن ذاته وقدراته تصبح مجرد أشياء منفصلة عنه. بمعنى أن الإنسان لا يستمد الكثير من الرضا والاكتفاء الذاتي من نشاطاته، ويفقد صلاته بذاته الحقيقية ومع الزمن يصبح

مجموعة من الأدوار والسلع والأقنعة، ولا يتمكن من أن يشعر بذاته ووجوده إلا في حالات نادرة.

وهنا يموت الإنسان أو يختل وجودياً إذ هو تخلى عن مسئوليته في أن يتخذ ما يراه أو يعتقد بصحته من قرارات واختبارات، ويفقد الإنسان مع تخليه عن أدواره ومسئوليته تفرد أو تمايزه وصحته وأصالته. ويظهر هلاكه الوجودي في صورة انفصال عن جذوره Rootlessness. وعلى هذا النحو يعيش الإنسان - من وجهة النظر الوجودي - صراع مستمر بين حاجته إلى الانتماء وحاجته إلى تأسيس الهوية ومواصلة الحفاظ عليها. ويعيش الإنسان نتيجة لهذا الصراع وحيداً بين أبناء جنسه غريباً عن ذاته أيضاً. وفي ذات الحال في توق شديد إلى أن يستعيد أو يسترد جذوره التي فقدتها في وقت ما.

وحسب هذا المفهوم المتعدد للاغتراب يمكن النظر إلى الإنسان المغترب على أنه الشخص الذي لا يحس بفاعليته ولا أهميته، ولا وزنه في الحياة. ويشعر تبعاً لذلك بانعدام تأثيره في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها. والإنسان المغترب يشعر بأنه يفتقر إلى موجه للسلوك، ويشعر كذلك بأن اتساق القيم التي يخضع لتأثيرها أصبحت نسبية ومتناقضة وغامضة ومتغيرة باستمرار وبسرعة. وفي علاقاته ونشاطاته الاجتماعية يشعر بأنه لا يحقق ذاته ولا يشعر بسعادة فيها ويتجه تبعاً لذلك إلى العزلة والنفور من الذات. ويرى حليم بركات (١٩٧٨) أن الشباب عندما يغترب يواجه اختيارات ثلاثة هي:

- ١- الانسحاب من الواقع، ويتجسد هذا الانسحاب في عدم المواجهة، أو الهرب، أو اللامبالاة، أو العجز.
- ٢- الرضوخ للنظام القائم : وينشأ عن قبول ظاهري ورفض ضمني، مما يؤدي إلى تناقض الظاهر والباطن بالنسبة للفرد، وكثيراً ما يرافق الرضوخ نزعة التحلي بالصبر والانتظار والتعليل والتبرير.
- ٣- التمرد الفردي أو الجماعي ضمن حركة شعبية من أجل تغيير الواقع جذرياً وتجاوز حالة الاغتراب.

وتتعدد زوايا تفسير العجز المتعلم للاغتراب : حيث قد ينظر له من زاوية قدرة الفرد أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه - أي عجزه -، والتأثير فيما يقوم به كما يظهر من التعريفات التالية : العجز : انخفاض قدرة الفرد على التحكم والتوقع في العوامل الخاصة بضبط أحداث حياته، والشعور بنقص القدرة على التأثير في

نتائج ما يقوم به الفرد من أعمال، وهو الحالة التي لا يستطيع الفرد فيها التحكم في نتائج الأحداث من خلال ما يقوم به من استجابات. وأن تعلم العجز لدى المغتربيين يتمثل في العبارة "لا يوجد ما أستطيع أن أفعله" ولكن كثيراً من المشكلات تواجهني يومياً. أو شعور الفرد بعدم القدرة على السيطرة على الأحداث، نتيجة لعدم القدرة على فهم هذه الأحداث، فيشعر الفرد بالعجز الأمر الذي يجعله يعجز سلوكياً عن السيطرة على تصرفاته، وافتقاده إلى الشعور بأنه قوة حاسمة في حياته، وفقدانه الشعور بتلقائية ومرح الحياة، فالشخص يكون عاجزاً عندما يشعر بأنه فقد العون والمساندة من عالمه الذي لا يستجيب له، حيث القرار يصنع فيه دون مساهمة منه، ويلعب الحظ دوراً استراتيجياً ومحورياً فيه (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

ويناقش العجز الاغتراب من زاوية عدم قدرة الفرد على تغيير المواقف الاجتماعية غير السارة أو المحبطة، كما يتضح من تعريف العجز بأنه نقص قدرة الفرد على تغيير الوضع الاجتماعي، وتغيير المواقف غير السارة، والسلبية في مواجهة الأحداث. ويرتبط العجز بالاغتراب من زاوية التوقع، أي توقع الفرد أن سلوكه لن يقدر على تحقيق ما يريد من تعزيز لاعتقاده أنه عاجز عن تحديد مسار الأحداث، أو تحديد النتائج التي قد تنشأ نتيجة لهذه الأحداث.

ويرى سامبسون (Sampson, 1976) أن نقص قدرة الفرد على التحكم في أحداث حياته ينتج عنها شعور بالاغتراب متمثلاً في العجز. وتوصل جوردون (Gordon, 1985) إلى أن اعتقاد الفرد في التحكم الخارجي أو أنه لا جدوى من أفعاله في التأثير على علاقات الفرد بالآخرين يسهم في الاغتراب، الأنومي^(١) ونقص الإيمان بمؤسسات المجتمع ونظمه، وفي النهاية الشعور بالقلق والاكتئاب. وظهرت أنماط سلوكية سلبية مثل الانسحاب من المجتمع، ورفض قيمه ومعايير، والاعتقاد في الحظ، وتفضيل عدم بذل الجهد، وتعلم السلبية واللامبالاة، وفقدان قيمة العمل، ومشروعية الوسائل غير المقبولة اجتماعياً كسبيل جوهري لتحقيق الأهداف وهي عوامل فحواها يتضمن أن جهد وقدره الفرد لا قيمة لهما في تحقيق أهداف الفرد والوصول إلى مراميه (Cole, 1983) ومن ثم تتضح علاقة الأنوميا بمفردات تعلم العجز في مثل هذه البيئة.

١ - الأنومي Anomy هي تلك الحالات التي تفتقر فيها الحياة الاجتماعية إلى القيم والمعايير الواضحة اللازمة لتوجيه السلوك، أو تكون ثمة قيم ومعايير متعارضة بعضها مع البعض الآخر بشكل يؤدي إلى البلبلة والارتباك، أو توجد ظروف لا تسمح للأفراد بالانتماء للجماعة انتماء ذا معنى بالنسبة لهم. وفي مثل هذه الحالات يشعر الشخص بأنه فاقد الفاعلية، عديم التأثير، لا قيمة لما يبذله من جهد في التأثير على النتائج

ويصف فروم (١٩٦٩) العاجز بأنه لا يحيا حياته باعتباره المنشئ لأفعاله، بل يحيا حياته باعتباره شيئاً ناقصاً، غير مكثف بذاته، معتمداً على قوى خارج نفسه، وهي الحالة التي لا يشعر فيها الفرد بأنه المالك الحقيقي لثرواته وطاقاته، بل يشعر بأنه كائن ضعيف يعتمد كيانه على وجود قوى خارجية لاتمت لذاتيته بصلة.. مما يشعر بأنه غريب في هذا العالم غريب عن نفسه، وأصبحت أعماله وما يترتب عليها منفصلة عنه ومتسيدة عليه متحكمة فيه وعليه أن يطيعها.. وفي وصف ريسمان له بأن سلوكه الإنسان قد أصبح يوجه من الآخرين، وأن الإنسان لم يعد يتلقى مؤشرات سلوكه من أعماق ذاته، بل من استحسان واستهجان من يحيطون به، وهو ما يطلق على الإنسان المعاصر مصطلح الإنسان الذي يوجه سلوكه الآخرون Other-Directed.

وتتضح العلاقة بين العجز المتعلم والشعور باللامعنى Meaninglessness في غياب قدرة الفرد على التفكير السليم، وعجز الفرد عن اتخاذ القرار، ويعبر هذا البعد عن أن حياة الفرد لا معنى لها وتسير وفق منطق غير معقول، وهنا يشعر الفرد بأن حياته لا معنى لها ولا جدوى منها فيفقد واقعيتها، ويحيا باللامبالاة وعدم الاكتراث بها.. ويرى ميدلتون أن هذا البعد يتمثل في العبارة " أن الأشياء أكثر تقصيرا في عالم اليوم والحقيقة أنني لا أستطيع أن أفهم بالضبط ماذا أفعل.

أنماط الشخصية الاغترابية وعلاقتها بالعجز المتعلم

١- العاجزون

وهم السلبيون المنسحبون الذين يفضلون تجنب المواجهة، أو بمعنى آخر الشخصية العاجزة التي تفضل الانسحاب، والعزوف عن القيام بأدوار اجتماعية وإنجازية يقاسم فيها الشخصيات الأخرى المسؤولية، ومن أهم أعراضها : فتور الهمة، تفضيل عدم بذل الجهد، ضالة كفاءة الذات، توقع الفشل، ولهذا نجد أصحاب هذا السلوك الاغترابي يقرون بالهزيمة، ويعترفون بأن المواقف الاجتماعية والإنجازية تفوق حد قدرتهم على التحكم، ويستبدلونهم بمواقف أخرى يتجنبون فيها سلوك المواجهة المسؤولة، ويعنى ذلك التخلي عن المجال للتخفيف من وطأة الشدة التي تعجز الفرد، فيتجه الفرد إلى استجابة العجز وتفضيلها في مواقف أخرى في حياته وفي مستقبل حياته.

٢- المطيعون campliers

وهؤلاء يميلون إلى إطاعة ما ترضاه الجماعة بغض النظر عن قناعاتهم ومعتقداتهم الشخصية، فهم مسايرون مجاملون وصوليون، يبحثون عن المكانة في

أى نسق، وأن كانوا غير مقتنعين بصحة واقع هذا النسق، ويمكن أن نسمى هذا النمط بالشخصية الاغترابية الانغلاقية، حيث يتميز الشخص في هذا النمط بنزعة مسيطرة للتمركز حول الذات، وبالانغلاق في دائرة خبراته وأهدافه واهتماماته والمنافع الشخصية لديه فوق كل اعتبار، وفيها تكون الأنا بؤرة عالمهم وموجه سلوكهم وليس (الأنا - الآخر)

٣- الفعالون Activity

وهؤلاء يواجهون المواقف الاغترابية بقصد العمل على تغيير المواقف، إما بالمعارضة أو الاحتجاج أو بالتمرد، أو هي (الشخصية الاغترابية الرفضية) حيث يتصف أصحابها بمقاومة السلطة أو بتجاهل القواعد أو حتى القوانين الاجتماعية، وهم أشخاص يحدثون الاضطرابات للآخرين برفضهم أصول التفاعل معهم، وهم بصفة عامة رافضون للجماعة ولأهدافها، ولإجراءاتها... وأرى أنه يكثر في مجتمعاتنا العربية (نمط العاجز - المطيع) الذي يجمع في سلوكه ما بين النمطين الأول والثاني وهو (شخصية انعزالية مطيعة) يتأرجح سلوكها بين العجز وتجنب المواجهة إلى المسايرة والمجاملة والنفاق، وهذه الشخصية تحاول الوصول عن طريق النسق (مجتمع، مؤسسة، مدرسة، .. وغيره) مع أنه غير مقتنع بصحة واقع هذا النسق، وأصحاب مثل هذه الشخصية يتجنبون سلوك المواجهة في المواقف التي تحتاج إلى مواجهة وتغيير، ويفضلون عدم تحمل المسؤولية، والانسحاب، وإدراك أنهم لا يستطيعون التحكم في الأمور (خوفاً وطمعاً).

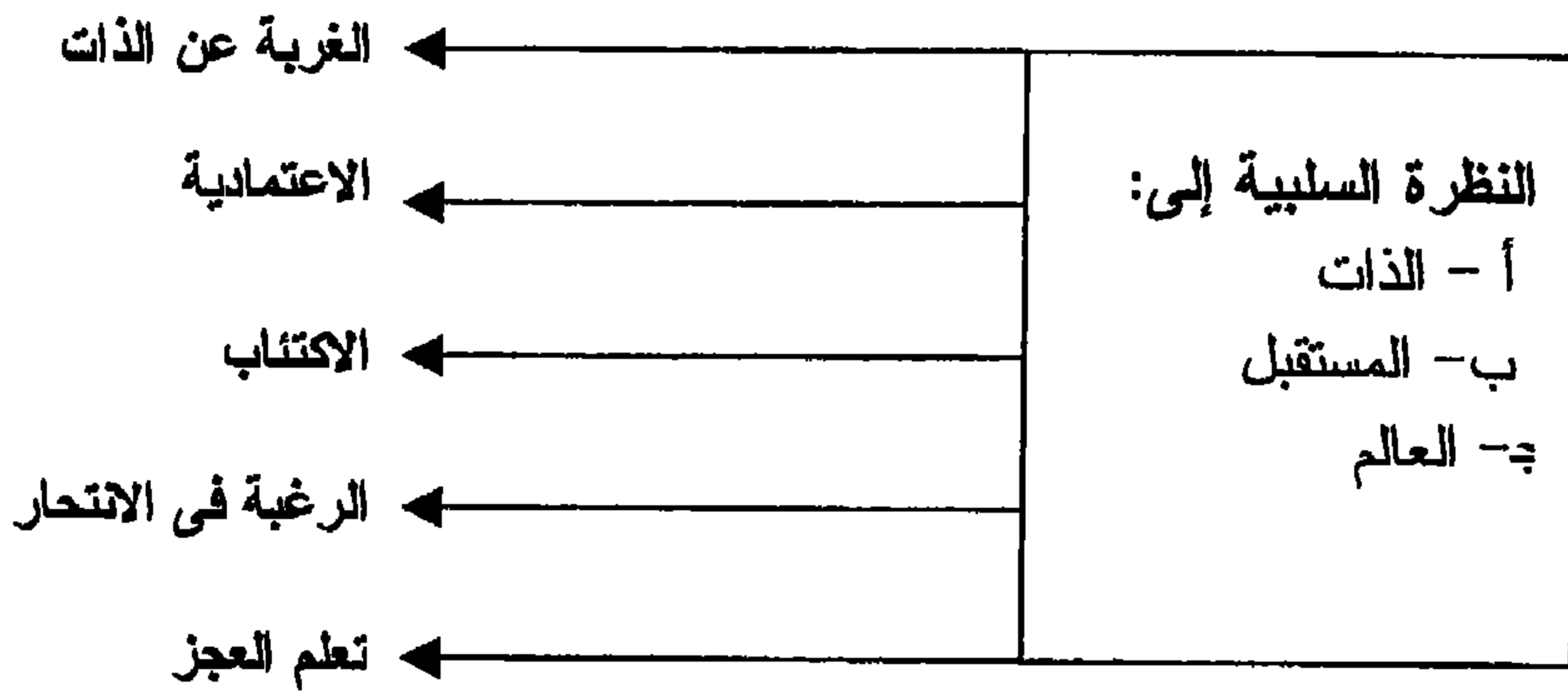
الاغتراب في ضوء معارف الاكتئاب التي تمهد لتعلم العجز

يمثل الاكتئاب العرض الناتج عن قيام الفرد بالاستجابات مع غياب التدعيم، ويرجع الجزء الأكبر من الاكتئاب إلى الشعور بالاغتراب حيث ينسحب الفرد من الأعمال التي تتطلب جهداً أو يتوقع فيها الفشل، ويعمل توقع الفشل على منع الفرد من أن يضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى لتحقيقها، فالاكتئاب يحدث عند الحالة التي لا يستطيع الفرد السيطرة على الأحداث حيث يتوقع أن الأحداث مستقلة عنه وعن استجاباته.

وفى هذا الصدد انتهت العديد من دراسات سيلجمان إلى أن العجز يعد أساس الاكتئاب، بل وقد يكون السبب الأول للاكتئاب، ويمكن النظر إلى الاكتئاب من خلال درجة العجز، حيث ينظر الفرد الذي يعاني الاكتئاب إلى ذاته على أنها غير قادرة على تعزيز سلوكه أو أنه لا يستطيع التحكم في أحداث حياته وما يحدث له

وهذا ما وثقه ريزلى (Rizley, 1978) فى دراسة له عن الاكتئاب والعزو السببي للعجز المتعلم، أفادت نتائجها أن المكتئبين اتخذوا العوامل السببية (القدرة - الجهد) لتكون أكثر وأهم مسببات الفشل، وأن هذه العوامل ذاتها اعتبروها أقل أهمية فى حدوث النجاح، وفى مواقف التفاعلات الاجتماعية أظهرت الدراسة أيضاً أن المكتئب يعزو الأثر التفاعلي الإيجابي إلى غيره، ويعزو الأثر التفاعلي السلبي مع الآخرين إلى ذاته. ويرجع الاكتئاب إلى زيادة الضغوط الواقعة على الفرد نتيجة العجز (Newcomb & Harlow, 1986).

مما سبق نجد أن الاكتئاب كعجز متعلم ينشأ عن الشعور بالاغتراب، الشعور بالعجز، النظرة السلبية من جانب الفرد لذاته ولمستقبله ولعالمه، والشكل التالي يوضح الآثار المترتبة على النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل:



الآثار السلبية للعجز المتعلم لدى الشخصية المقتربة

١- ضعف التحصيل الدراسي

من مظاهر العجز المتعلم فى المدرسة ضعف انتماء الطلبة للمدرسة، والذي يقود عادة إلى عدم الرغبة فى الإنجاز، فالعجز غالباً ما يصيب كل من المظاهر الأكاديمية، والعلاقة مع الأصدقاء والمعلمين والنشاطات المصاحبة للمنهج الدراسي. ولا يخفى أن للشعور بالعجز أثراً سلبياً على الطلبة أهمها ضعف التحصيل أو الفشل الدراسي والذي يؤدي بدوره إلى إحباط التلاميذ، وإدراك عدم جدوى أى جهد يبذلونه، وارتكانهم على الحظ فى تسيير أمورهم. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الطلبة الذين يشعرون بأنهم مرفوضون ومعزولون يميلون للحصول على درجات متدنية وتختل إدراكهم لذاتهم وتضطرب لديهم معايير النجاح والفشل ويتعلمون السلبية، والكسل، ويتوقعون حدوث الأسوأ من

الأحداث (Lane et al , 1999) وأظهرت نتائج بعض الدراسات الأخرى بأن الطلبة الأكثر اغتراباً وشعوراً بالعجز تحصيلهم الدراسي أقل واهتمامهم بالأنشطة التعليمية منخفض (يزيد السورطى، ٢٠٠٣).

وفى دراسة تناولت العلاقة بين التربية والاغتراب توصل تاب وديفيد (Tapp & David, 1977) إلى نتائج هامة لعل أبرزها:

- ١- يرتبط شعور الطلبة بعدم جدواهم وغياب أهدافهم داخل المؤسسة التربوية بشعورهم باللامعنى.
- ٢- أن الأنشطة والمدرسية التي تكون دون توقعاتهم تجعلهم يشعرون بالاغتراب الذاتي Self-estrangement
- ٣- يعيق الشعور بالعجز الطلبة عن ممارسة أدوارهم ومشاركتهم فى أوجه النشاط داخل مجتمعهم الأكاديمي.
- ٤- شعور الطلبة بالعزلة الاجتماعية Social-Isolation عن زملائهم داخل الفصل أو داخل المدرسة ككل.

٢- تعلم السلبية

كثيراً ما يقود العجز المتعلم إلى أن يعزل الفرد نفسه، ويحيطها بشرنقة، ويميل إلى تعلم السلبية والكسل واللامبالاة، فلا يهتم بما يجرى، ولا يحرص على المشاركة فى الحياة الاجتماعية، ويمكن ملاحظة هذا بسهولة لدى عدد كبير من الطلبة والخريجين الذين يقيمون حاجزاً بينهم وبين المجتمع، ويتعدون عن الأعمال والمشاركات الإيجابية، وينقصهم الاهتمام بشؤون محيطهم، ويفضلون العيش على هامش المجتمع ويفتقرون إلى الجدية ولا يولون أهمية للقضايا والهموم والمشكلات العامة. وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى ابتعاد الكثير من الشباب لا سيما الشباب العربي ومنهم طلبة الجامعات عن المشاركة فى النشاط السياسي الجاد والفاعل. على سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة ليلي عبد الوهاب (١٩٩٣) فى مصر أن نسبة من يحملون بطاقة انتخابية من أفراد العينة بلغت ٣٨%، علماً بأن ٧٠,٦% منهم أعضاء فى الحزب الحاكم، كما أن السلبية الناتجة عن تعليم العجز عملت قلة من قيمة التسهيلات المتوافرة لهم، وتصرفهم إلى ما لا نفع لهم، وتحتصر اهتماماتهم فى أمور ثانوية، وتجعلهم غير عابئين بما يدور حولهم من ظلم وتسلط.

٣- الاستسلام

يؤدى تعلم العجز والاغتراب أحياناً إلى رضوخ الفرد واستسلامه ورضاه ظاهرياً على الأقل بالأمر الواقع وتكيفه معه وانخراطه فيه، وقد يكون مرد ذلك

إلى يأس الفرد وقلة حيلته في إمكانية التغيير، أو اعتقاده بأن للتغيير ثمنًا باهظًا لا يستطيع دفعه أو ارتباطه بمسؤوليات عائلية وشخصية، أو اعتقاده بأن الرضوخ والاستسلام يجلب مصالح ومنافع ومكاسب شخصية. وإذا كانت الانتهازية وراء الرضوخ والاستسلام، فإن الذي يشعر بالعجز والذي يلجأ إلى الرضوخ يتحول إلى كائن مرن ومتعاون وموافق، وكيف نفسه مع النظام القائم، ويلبس جلد الحرباء ويغير مواقفه بسرعة وباستمرار ويلجأ إلى النفاق والمداينة (على أسعد، ١٩٩٨) ومن صور الرضوخ التي يسببها تعلم العجز : الاستسلام للمشكلات، وعدم التصدي لها أو مواجهتها.

٤- المشكلات النفسية والاجتماعية

تشير نتائج بعض الدراسات (Dhafer, 1981; Clance, 2000; James, 1998) إلى أن الاغتراب أحياناً يؤدي إلى بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية المتشابهة مع المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها من يتصفون بالعجز المتعلم مثل : ضعف الكفاءة الاجتماعية، والعزلة، وقلة المشاركة في النشاطات، وضعف العلاقات الشخصية مع الآخرين، ودخول السجن، والموت المبكر وانحراف الأحداث وانتشار العنف وظهور أعراض بعض الأمراض النفسية الجسمية، والتوتر، والقلق، واليأس والاكتئاب والقسوة وفقدان واختلال المعتقدات والقيم وفقدان التنظيم الاجتماعي وتبدل الأحاسيس والشروك وكثرة النوم، والانتحار، والإدمان على المخدرات والخمور، والسلوك الإجرامي.

وكشفت نتائج عديد من الدراسات عن علاقة الاغتراب إيجابياً بكل من التشاؤم واليأس وفقدان المل، وتعاطي المخدرات والانتحار (Kindel et al, 1997) والعدوان والقلق والاكتئاب (Borkhuis & Pataleno, 1997).

٥- التمرد^(١)

من النتائج المحتملة لإدراك العجز التمرد على المجتمع والخروج على معايير وقيمه والسعي لتغييره بطريقة ثورية أو إصلاحية منظمة أو فوضوية سليمة، أو إيجابية، عنيفة أو غير عنيفة، متطرفة أو معتدلة (حليم بركات ١٩٦٩)

١- التمرد : هو الاستجابة الباحثة عن تأسيس أهداف وإجراءات ومعايير جديدة بديلة لتلك القائمة في المجتمع لتصبح أكثر معيارية وأخلاقية، أو هو الشعور بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل ما هو اجتماعي، والسعي لتغيير الواقع الاجتماعي تفسيراً جذرياً من أجل تجاوز حالة الاغتراب، وإذكاء ما يتمتع به الفرد من صفات إيجابية (حليم بركات، ١٩٧٨).

فتعلم العجز يعد أرضية خصبة لنمو وانتشار الكثير من السلوكيات الضارة بالمجتمع، وزيادة معدلات الجريمة، وزيادة التطرف والعنف (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) وفي هذا النطاق أظهرت دراستين أجريتا في دولتين عربيتين: انتشار ممارسات التخريب والمشكلات السلوكية لدى الطلبة أهمها: ضرب الطلبة لزملائهم والتشاجر معهم والتراشق بالطباشير والزجاجات والعلب الفارغة، وتمزيق الكتب، والكتابة والحفر على الأدراج وحوائط الفصل والغش في الامتحانات والتغيب عن المدرسة ونزع أو تمزيق اللوحات، والجلوس أو اللعب على الساحات الخضراء وقطف الزهور وقطع أغصان الشجر، وقد عزت إحدى الدراستين تلك السلوكيات الضارة بالمجتمع إلى أسباب عدة منها: الملل من المدرسة والفشل الدراسي وكراهية المدرسة، وعدم الرضا عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وإدراك تعلم العجز (صالح جاسم، ١٩٨٩)، وجميعها أسباب مهيئة للاغتراب وتعلم العجز في المدرسة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) كما أن العجز الذي تسهم فيه التربية أحياناً ليس أكثر من ظاهرة تؤدي أحياناً إلى فشل الطلبة في التكيف مع مجتمعاتهم وإدراك صفاتهم الإيجابية، والتمرد على مدارسهم وثقافتهم والخروج عن معايير المجتمع والبحث عن معايير جديدة بديلة ومنطقية وقائمة على معايير صادقة ومشروعة كمعيار قيمة الجهد في تحقيق النتائج وبخس قيمة الحظ والصدفة ودور العوامل الأخرى غير المشروعة ومن ثم إقامة معايير أكثر أخلاقية والسعي لتغيير الواقع الاجتماعي تغييراً جذرياً من أجل تجاوز حالة تعلم العجز وإدراك نقص الكفاءة والاعتراب.

٦- التسرب من المدرسة

من نتائج إدراك العجز التسرب من المدرسة، فالتسرب الدراسي يعني أن المدرسة رفضت الطالب، وأن الطالب بدوره قام برفض المدرسة، على سبيل المثال أظهرت إحدى الدراسات أن الاغتراب وإدراك العجز الأكاديمي قد يكونان أحد عوامل التسرب (Lane, et al, 1999) وبينت نتائج دراسة أخرى أن عينة المتسربين التي أجريت عليها الدراسة كانت تعاني من العزلة والانفصال والرفض وهي مظاهر لاحقة لإدراك العجز (Strain, 1994).

ودفع الدور الاغترابي والاحباطي للتربية العربية - أحياناً - الكثير من التلاميذ والطلبة إلى الإخفاق الدراسي والتسرب من المدرسة (على وطفة، ١٩٩٨) كون هذه التربية تركز اهتمامها تربوياً وتعليمياً على أبناء النخب، أما أبناء الطبقات الدنيا الذين يعانون الكثير منهن الاغتراب وإدراك ضالة صفاتهم الإيجابية في

المجتمع وتدنى دورهم وهذه عوامل محورية لإدراك العجز، ومن ثم كثيراً ما يكون مصيرهم الرسوب أو ترك المدرسة (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥) وهذا ما يعمق منابع الاغتراب والظلم والحرمان والتمييز وغياب المساواة والعدالة. وهذا ما ينبهنا إلى أن أهم المشكلات البارزة في كثير من البلدان والحالات غياب تكافؤ الفرص التعليمية، والذي أصبح لا يقتصر على مجرد المساواة في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية فحسب بل أصبح يشير إلى إيجاد المساواة بين كافة الطلبة في النتائج (Marn, 1993).

وهذا يعنى أن مجانية التعليم التى تكفل المساواة بين الجميع فى بداية المشوار التعليمي لم تعد كافية بل لابد أيضاً من توفير الظروف وبذل الجهود لتحقيق التكافؤ فى النجاح، والاستمرار فى الدراسة والتخرج، إن التعلم فى الكثير من البلدان العربية يُسخر أحياناً لخدمة النخبة فى المجتمع ويعمل على حفاظ امتيازاتها، ويسهم فى إدامة عدم المساواة، ويوسع الهوة بين الفقراء والأغنياء ويزيل الفروق الاجتماعية والاقتصادية حتى أصبحت الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للفرد هى المحور الرئيس لوضعه فى كثير من الأحيان، ولذلك أصبح الكثير من الفقراء يعانون الأمية ويرسبون أو يترسبون بمجرد دخولهم المدرسة.

ومن جملة ذلك أصبح مجتمعنا يحتاج إلى نقلة مفصلية وإلى استعادة الثقة بالنفس واستعادة الثقة فى المجتمع. وهنا نأتى إلى قضية الانتماء. فالانتماء فى الأصل شعور ثم هو بعد ذلك فعل وسلوك. واستعادة الانتماء جزء أساسى فى ملف مواجهة الاغتراب وتعلم العجز الاجتماعى. ومالم يوجد ذلك الإحساس بأهمية الوطن والمجتمع فى الضمير الخاص يصبح الحديث عن النهضة حديثاً بلاعائد. ولا يكون تجديد الانتماء ممكناً بغير الاستيعاب العقل لفكرة الهوية واحترام الانتماء إلى الثقافة العربية. من منطلق أن الثقافة التى ينبع منها العالم العربى هى ثقافة مميزة وليست ثقافة متدنية وهى ثقافة يمكنها التلاقى والتفاعل بل الإضافة أيضاً.. وعلى ذلك فإن السلبيات التى يتسع نطاقها حالياً من شيوع ظاهرة اللامبالاة وضعف الثقة فى النفس. والركون إلى السلبية. وما يترتب على ذلك من مظاهر التسبب وعدم الانضباط والاندماج فى الثروة والنمية.... وغير ذلك من العادات السيئة. هذه السلبيات فى مجملها تكفى لإعاقة التقدم. ومن هنا تأتى ضرورة تغيير هذا النمط للفكر والسلوك وإلى بناء فكر وسلوك يناسب العصر وضروراته. والبداية فى هذا البناء هى التربية والتعليم. فالتعليم الجيد يؤدى إلى علم جيد، والعلم الجيد يقود إلى تكنولوجيا جيدة، فالتكنولوجيا بلا علم، ولا علم بلا تعليم.

فالتربية الجيدة والتعليم الكفاء يعنى إعادة الاعتبار للذات، ويعنى أيضاً إعادة الاعتبار للمجتمع ومن ثم رفع كفاءة الفرد ودعم انتمائه لوطنه، كما أن التعليم الجيد يدفع الإعلام بالضرورة إلى أن يكون جيداً، فالإعلام السطحي الذي يرسخ خطاباً إعلامياً ركيكاً إنما يطيح بجهود القطاعات الأخرى.

القضية الثالثة عشر: العجز المتعلم السياسي

ترتبط التربية بالسياسة، فالتربية تتأثر بالظروف والعوامل السياسية التي تسود المجتمع، فهي تستمد الكثير من أهدافها وقيمها ووسائلها ونظمها من النظام السياسي القائم في المجتمع، بل إن التربية نفسها قد تعد عملاً سياسياً بحتاً، فإعداد محتوى المنهج التعليمي ومناقشة طرق وعمليات التعليم، وتخطيط السياسات التربوية والتعليمية في الأصل أعمال سياسية تتطوي على اختيار أيديولوجي، وأن بعض الأنظمة السياسية في العالم تنظر إلى التربية كوسيلة تستطيع من خلالها تطويع شعوبها وتعويدها على الخنوع والاستسلام بدلا من النظر إليها كأداة للتنمية والتطوير وخدمة المجتمع، إن هذه النظرة القاصرة والخطيرة لدور التربية كانت في معظم الأحيان المصدر الأساس التي تأتي منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهدف الجوهرى لأي نظام سياسي استمرار قهره وتسلطه على الناس كثيراً ما يقع الاختيار على نظامه التربوي ليكون وسيلة لتحقيق ذلك الهدف، فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوى تنموي يبعث على الحياة إلى موصول هدم ينشر التخلف، ويلغى المستقبل، ويبعث العجز في نفوس الأفراد (يزيد السورطى، ١٩٩٨).

على سبيل المثال ماتسعى إليه كثير من النظم السياسية العربية لتحقيق هدف أساسى هو بقاءها في الحكم، ودوام سيطرتها على السلطة واستمرارية وجودها، ولذلك لا تبذل جهود حقيقية لتغيير وتطوير نظمها التربوية الجامدة القديمة، والتي تقوم بشكل جوهرى على التسلط والتلقين، ولا تسعى كثيراً لربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها، فانظام التعليمى التلقينى ينتج افراداً متأقلين تسهل قيادتهم لأنهم أشبه بمخازن للمعلومات والبيانات يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة، وتقل لديهم القرارات الإبداعية، فبعض النخب السياسية الحاكمة ترفض أن يصبح العالم مكشوفاً للطلبة، ويقاومون تطوير النظام التعليمى لأن ذلك فى نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم للتساؤل عن تصرفاتها والاعتراض على أخطائها، وكشف عوراتها، ولذلك يظل الوضع التربوى فى كثير

من الأحيان على ما هو عليه ضعيف الارتباط بالحياة، فيصبح النظام التربوي في أزمة، لأنه يعيش في الماضي، وينفصل عن الحاضر، ويعجز عن استشراف المستقبل (سعيد اسماعيل، ١٩٩٥).

ولقد وجدت بعض الأنظمة السياسية العربية أن النظام التعليمي هو الوسيلة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التي تريدها في نفوس الأطفال والتلاميذ والطلبة، وتربيتهم على احترام تلك النظم، والتمسك بها والإخلاص لها، والتفاني في الدفاع عنها، وتسخير النظام التعليمي لخدمة الوظائف التي تقوم كالتنشئة السياسية، والوظائف التوزيعية، والحماية والمشاركة السياسية، وإيجاد الصفوة الحاكمة (عبد المنعم المشاط، ١٩٩٢) ونتج عن ذلك حالة تربوية قائمة ذات خصائص مميزة وقسمات محددة يجب المحافظة عليها، وعدم تعريضها للتغيير والتجديد والتبديل لأن الحاجة لها ماسة (يزيد السورطي، ٢٠٠٢).

ومن أجل خدمة النظام السياسي القائم الذي يميل نحو الثبات والمحافظة ومناهضة التغيير، وتداول السلطة يعمل النظام التربوي أحياناً كوسيلة "إعلانية" لذلك النظام تؤصل في أذهان الطلبة وعقولهم بأن الحكومة هي سر وجودهم، ومصدر عيشهم، وحياتهم، مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى وجود وعي زائف جوهره أن المحافظة على الحكومة مهمة مقدسة، وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات التي اعتمدت على تحليل محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية في أربع دول عربية أن تلك الكتب تعتبر الحكومة مرادفة للدولة، وأنها مصدر القرارات في كل ما يتعلق بحياة الأفراد. فعلى سبيل المثال يقول أحد الكتب "أنت في كل ساعة من ساعات حياتك تشعر بانك تتعم بمت تقدمه لك الدولة" فالخبز تشرف عليه الدولة، واللحم الصحي تشرف عليه الدولة، والشارع الذي نقطنه شقته الدولة، والمدرسة التي نتعلم بها أقامتها الدولة.

كما أن الفاعلية الاجتماعية والسياسية يتم اكتسابها في مرحلة مبكرة من الطفولة وتشكل جزءاً من شعور الطفل العام بالتفوق والسيطرة على بيئته، كما يتم تتميتها من خلال الاشتراك في قرارات الأسرة منذ الصغر وممارسة فعلية للديموقراطية داخل الأسرة ومن بينها الاتجاه إلى تقدير كرامته الإنسانية، وتمسك الفرد بحقوقه، وتقدير الفرد لحقوق الآخرين والاعتراف بها، والتحرك بناء على وعي مستتير، والمسئولية الاجتماعية، وعدم السلبية، وتقبل نقد الآخرين وتعلم النقد الذاتي ومحاسبة النفس، وهنا يسمح نظام الحياة الأسرية بممارسة مبادئ العمل الوطني ممثلة في القيادة الجماعية والنقد الذاتي والتفكير الحر في العمل في إطار

قيم الأسرة والمجتمع مما يشكل دافع المشاركة في كافة الأنشطة فيما بعد. وهنا يؤصل مصطفى حجازي (١٩٨٦) أن المؤسسات التربوية والتعليمية التي تعمل في ظل هذا النظام السياسي تعمل على تثبيت فكرة التسلط والاتجاه الواحد بل وتنمية وزيادة حدته في معظم الأحيان، فالمدرسة والجامعة مثلاً اللتان يلتحق بهما طلبة من تلك المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بما يحملون من مظاهر التسلط التي يكتسبونها من مصادر شتى ويمارسونها ويكونون ضحايا لها لا تعاملان على تحرير طلبة هما من تلك المظاهر بل تقومان في كثير من الأحيان بإعادة إنتاجها وتقويتها لأنهما يعتبران ميدانا يعج بالممارسات السلطوية، فالمدرسة على سبيل المثال كثيراً ما تتابع عملية القهر والشلل الذهني التي بدأت في الأسرة من خلال سلسلة طويلة من أنظمة وعلاقات تسلطية يفرضها نظام تربوي متخلف ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلبة وعقولهم إلا من خلال القمع، وتتحول الدراسة إلى عملية قهر وعجز، وقمع الصفات الإيجابية للطلبة.

فضبابية الموقف التعليمي والفهم الخاطئ لطبيعة المرحلة العمرية للطلاب، حيث لا يزال المعلم يعتقد أنه المصدر الوحيد للمعلومة، في الوقت الذي أصبحت فيه المعلومة يستطيع الراغب الحصول عليها متى شاء في ظل الانتشار الواسع للوسائط المعلوماتية. ليس هذا إنكاراً للدور الحيوي الذي يلعبه المعلم في الحياة التعليمية، ولم تأت التكنولوجيا يوماً لتقوض دور المعلم، بل أعطته دفعه قويه للأمام، وإنما للطريقة التعليمية التي تسير باتجاه واحد، من المعلم الذي يقوم بالدور الحيوي الفاعل والنشط، إلى المراقب والمحاصر في جميع حركاته، والذي لا يعدو عقله إلا مركزاً للودائع الجاهزة سلفاً، بالتالي يفرض عليه دور المستهلك السلبي لتلك الودائع؛ بمعنى أن الطالب لا يهتم بالمعلومة؛ سواء أكانت مفاهيم أم قوانين أم حقائق، بقدر ما يهتم باستتساخها وحفظها وتذكرها كما هي، لحين موعد اختبار التذكر. هذا ما وصفه باولو فرييري بـ "التعليم البنكي" الذي ينتج نسخاً كربونية متكررة من المتعلمين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن حالة التلقي والخضوع السلبي الذي أحدثته الطوعية الإجبارية لسلطة المعلم ساهمت في إكساب الطلبة عادة الحفظ بامتياز، في ظل غياب كامل لدور العقل في امتلاك هذه المعلومات ونقدها وتحليلها وإعادة إنتاجها، بحيث تصبح ذات قيمة في حياته العلمية والعملية.

ولا يمكن للمؤسسة التربوية الإسهام بفاعلية في ترسيخ منظومة القيم الأخلاقية والعلمية والتفكير الواعي، والنقدي والجدلي، بمعزل عن سياق تربوي ديمقراطي، فكما يرى كانت "لا شيء يساعد الإنسان على النمو وتطوير ملكاته وقدراته كما

تساعده الحرية 1. "فالمدرسة كسياق تربوي منوطة بإعداد العنصر البشري وتهيئته لممارسة السلوك الحوارى الديمقراطى حتى يصبح جزءاً من المنظومة الفكرية والثقافية، وهذا ما تفتقر له مدرستنا اليوم - إستراتيجية الحوار فهى تقوم على أساس سلطوى بيروقراطى من قمة الهرم التربوى إلى قاعدته المقهور فنلاحظ اللهجة الأمرة جلية في آلية تعامل الوزارة مع المديريات، والأخيرة مع المديرين، والمديرون مع المعلمين. هذه المتوالية السلطوية تكرر الامتثالية والطاعة العمياء على الفئة المستهدفة، كل حسب موقعه من جانب، وتقوض أية فرصة لخلق مناخ حوارى مع المتعلمين من جانب آخر. فالمعلم بناءً على الامتثالية السكونية في هذا الجو الاستبدادى يحاول تأكيد سلطته على الطلبة، ابتداءً من إجبارهم على ارتداء الزي الموحد، وصولاً إلى الأساليب القسرية لاستيعاب المادة التعليمية .. وفي النتيجة النهائية، يصبح الطالب واقعاً تحت نظام وصاية لسلطات مختلفة، ومن البديهي أن يعلن التمرد والعصيان لاستعادة حريته واستقلاله حتى لو وصل به الأمر إلى ترك المدرسة والالتحاق بسوق العمل، لأن انتزاع الحرية يقابله إنكار لإنسانية الإنسان وحقوقه وواجباته، ويفرض عليه طريقة تفكير مغايرة لطريقة تفكيره، ويجهض أية فرصة لاستكشاف ذاته بذاته على اعتبار أنه قاصر ولم يبلغ سن الرشد بعد. وهذا مناف للطبيعة الإنسانية منذ أن وجد آدم على سطح الأرض كمستكشف وباحث عن الحقيقة بطرق مختلفة.

ولا عجب في ظل هذه الظروف أن تنتشر بعض الصور اللاسوية للشخصية مثل إدراك العجز والوحدة النفسية والانعزال وضعف الانتماء للوطن. حيث أظهرت نتائج دراسة أجريت على طلبة الجامعة في مصر ما يلي :

- ٥٧% من أفراد العينة عاجزون عن تحقيق أدوارهم.
- ٣٩,٢% يشاركون فقط في الاتحاد الطلابى.
- ٤٤,١% من المشاركين يتركز نشاطهم على المجال الرياضى.
- ٥,٩% من أفراد العينة رأوا أن الخدمة الوطنية تعد مشكلة تقف عائقاً أمام تحقيق طموحاتهم، وهذه النسبة وإن بدت منخفضة إلا أنها مؤشر خطير على ضعف الانتماء والولاء للوطن (إلى عبد الوهاب، ١٩٩٣).

وأظهرت دراسة أخرى على طلبة الجامعة في مصر أن أهم المشكلات التي يعانون منها اللامبالاة السياسية، والصراع الفكرى والفراغ السياسى وقلة فرص المشاركة السياسية، والصراع بين قيمهم وقيم مجتمعهم وقلة وعيهم السياسى (السيد الخميسى، ٢٠٠٠).

وبالتالي فإن من أهم مقدمات تعلم العجز السياسي إحساس الكثير من الأفراد بأنه لا قيمة لهم، ولا مشاركتهم، ولا لآرائهم، وأن الأمور تسير بهم وبدونهم، مما قد يؤدي إلى الامتناع عن الاستجابة على الرغم من أنه في كثير من الأحيان يمتلكون هذه الاستجابة والانسحاب من المواقف دون إبداء رأى، كما أن ذلك مؤشر على عدم الرضا عن الحياة الجامعية أو الرفض لها واليأس من القدرة على التغيير وخيبة الأمل، وفقدان الثقة. ومن ثم قد تتشكل لدى الطلبة ما يسمى بالهامشية السياسية والتي تبدو جلية في عدم اكتراث الفرد بما يدور حوله، فالحامشي لا يساهم في المؤسسات النظامية والأحزاب ولا يشارك في الانتخابات، أو في أي نوع آخر من صنع القرار، فهو يتفرج على الأحداث ولا يساهم فيها بحكم الضغوط الحياتية^(*) والنظامية ووضعه الذي لا يتيح له إلا التفكير في توفير ما يقات به يومياً.. وهنا توصلت دراسة داوسن وآخرون (Dawson, et al, 1977) إلى أن الانشغال بالمسائل الشخصية والأسرية والاقتصادية تؤدي إلى عزوف الفرد عن المشاركة في النشاط السياسي.

وبالنسبة للعجز المتعلم السياسي نجد أن الأفراد لا يميلون عادة إلى المشاركة السياسية، بسبب أن مشاعر عدم القوة السياسية تشكل لديهم موانع نفسية تردعهم عن محاولة بذل أي جهد من شأنه أن يدعم تكاملهم مع المجتمع ومشاركتهم نشاطاته، كما أنهم لا يميلون إلى الانضمام لعضوية الأحزاب السياسية كشكل من أشكال المشاركة السياسية، ففكرة الحزب قد تبدو مرفوضة لديهم وأكثر من ذلك لا يميلون إلى المشاركة في مختلف البرامج الاجتماعية.

وفي هذا السياق أجرى روزنبرج Rosenberg دراسة عن بعض محددات اللامبالاة السياسية أسفرت نتائجها عن ثلاثة عوامل تسهم في اللامبالاة السياسية النتائج المهددة للنشاط السياسي (كتهديده لبعض جوانب حياته، أو يؤثر بالسلب على مكانته الاجتماعية)، إدراك عدم جدوى النشاط السياسي، بواحث الاهتمام بالمشاركة. ويرى فيريرا وآخرون (Verba, et al, 1995) أن الأفراد لا يشاركون سياسياً لعدة أسباب. إما لأنهم يفتقرون إلى الموارد والمعرفة أو لا يحبذهم

* وأوقع مثال على الضغوط الحياتية ما توصلت إليه نتائج دراسة عن مجتمع الزبالين في القاهرة عام ١٩٨٦ إذ أكدت أن الأمية وازدياد المسافة الاجتماعية بينهم وبين سكان المدينة يزيد في إحساسهم بالدونية والإحباط والظلم الاجتماعي. هذا فضلاً عن حرمانهم من بعض حقوقهم الاجتماعية والسياسية نتيجة إهمالهم في المطالبة بحقوقهم وتقصيرهم في استخدام ما يثبت هويتهم وعدم وجود شهادة رسمية تثبت الزواج الأمر الذي يؤدي إلى تقاعسهم عن المشاركة السياسية أو المشاركة في عضوية هيئات رسمية (إسماعيل قيرة، ١٩٩١).

الآخرون، أو لأنهم يشعرون بأن المشاركة لا يمكن أن تحدث تغييراً، أو ليس لمشاركتهم أى تأثير على وضع أو اتخاذ القرار.

وفى بعض الأحيان يكون السبب فى العجز السياسي السياسات الحكومية نفسها فبعض الحكومات تتبنى استراتيجيات تفضيل عدم المشاركة وذلك بإبعاد أفراد المجتمع عن المشاركة فى أى نوع من القرارات سواء اجتماعية أو سياسية لتعزيز قدرتها على الحكم ولكى تبقى فترات أطول وبشكل أكثر أمناً، وفى هذا المجال أشار ليفنسون وميللر (Levenson & Miller, 1976) إلى أهمية الربط بين المشاركة فى العمل الاجتماعي التطوعي وبين مركز التحكم. حيث أن الأشخاص ذوى مركز التحكم الداخلي أكثر احتمالاً مشاركة فى العمل الاجتماعي لإيمانهم بأن سلوكهم سيكشف عن نتائج مرغوبة، على الجانب الآخر الأشخاص ذوى مركز التحكم الخارجي لا ينجسون فى النشاط الاجتماعي لأنهم يجدون قدراً ضئيلاً من الارتباط بين سلوكهم وبين النتائج المرغوبة، وأيدت دراسات عديدة أن الأفراد ذوى التحكم الداخلي يشعرون بأنهم يمكنهم التأثير فى العالم المحيط بهم، وبالتالي يرتفع التحكم الداخلي من خلال النشاط الاجتماعي والسياسي (Reimains, 1982).

وهناك اتجاهين فيما يتعلق بعلاقة النشاط السياسي بالتحكم المدرك:

الأول : يقوم على أن التحكم الخارجي يساهم بشكل أكبر فى النشاط السياسي ويسمى هذا الاتجاه بنظرية تكوين القوى Power of formation hypothesis.

الثاني: يشير إلى أن إدراك التحكم الداخلي يساهم بالقدر الأكبر فى النشاط السياسي ويسمى هذا الاتجاه بنظرية الكفاءة Efficacy hypothesis. والافتراض الأساس هو أن نظرية تكوين القوى تنطبق على من يشعرون بأنهم لا يمتلكون القوة بناءً على أسس ذاتية وأيدلوجية. بينما تنطبق نظرية الكفاءة على أولئك الذين لا يشعرون بهذا الإحساس بالعجز، بل على العكس يكون لديهم إحساس بالقوة الذاتية. وهذا ما أشارت إليه دراسة شيلت وفلاتروه (١٩٨٤) من وجود علاقة بين التحكم المدرك والانتماء الحزبي، حيث وجد أن الذين يؤيدون الحزب الليبرالي كانوا ذوى إدراك تحكم خارجي أكثر من المؤيد للحزب الاشتراكي (فى محمد الدسوقي، طارق عبد الوهاب، ٢٠٠٢).

فالنشطين سياسياً أكثر مسؤولية وأكثر إدراكاً بمنطق التحكم الداخلي مقارنة بغير النشطين سياسياً. وأن الفرد الذى يدرك تماماً لما يدور حوله ويدرك أنه يمكن الاعتماد عليه، وأنه جدير بالثقة وأن صفاته الإيجابية لها شأن فى توجيه الأمور، وجاد فى تفكيره وهى صفات تميز النشطين سياسياً بشكل أكبر. ويعزوها سيلجمان

إلى الأفراد الذين يتصفون بمقومات التحصين ضد العجز المتعلم فى المواقف السياسية (Seligman, 1998)، وهذا ما أثبتته أيضاً دراسة ليبرمان (Lieberman, 1988) حيث توصلت إلى أن غير النشطين سياسياً يتسمون بالانطوائية وإدراك تدنى قيمة صفاتهم الإيجابية، فضلاً عن أنهم أقل مسئولية من النشطين سياسياً. وغنى عن البيان أن مشاركة الأفراد بإيجابية ونشاط فى التخطيط والتنفيذ تجعل القرارات التى تتخذ والأعمال التى تنفذ أكثر دقة وفاعلية لكونها ناتج معرفة وبصيرة، وإدراك القدرة على التحكم بالإضافة إلى أنها تشبع الحاجات المختلفة لهم، مما يجعل هؤلاء الأفراد أكثر اهتماماً بأداء الأعمال التى تهمهم وتهم أسرهم وجماعاتهم وتؤثر فى مجتمعاتهم، أما عدم إشراك الأفراد فى التخطيط للمسائل التى تهمهم أو عدم المساهمة فى اتخاذ القرارات بشأنها يجعلهم أكثر ميلاً لعدم النشاط، وفى النهاية إدراك العجز فى التأثير فى الصالح العام والتركيز على الصالح الخاص.

ويفسر سيلجمان رفض الأفراد للمشاركة السياسية، بأنه يمثل الطريقة الوحيدة التى قد تكون متاحة أمامهم ليعبروا بها عن مشاعرهم بالعجز السياسي لديهم، فى المجتمعات التى يتمتع بها النظام السياسي عادة بقوة الردع للسلوك المخالف، لكن هذا الموقف يتغير فى ظل التعددية السياسية حيث تصبح هذه المشاركة الوسيلة المناسبة للتعبير عن الرفض، وقد خلص إلى نتيجة أن المبالاة السياسية وعدم المشاركة فى الانتخابات ما هي إلا موقف يقصد به التأثير فى البناء السياسي القائم. وعليه فإذا كان الإحجام عن المشاركة ناجم عن مخاوف الفرد من وجود بعض المشكلات الاجتماعية التى يمكن أن تسببها عملية المشاركة. إذ يشعر الفرد بأن العمل السياسي لا يجذبه، وبالتالي يتخلى عن أى نشاط يتصل بالسياسة طالما أنه لا يتيح إشباعاً عاجلاً.

ويمكن إيجاد علاقة بين السلبية السياسية Political Negativism وانسحاب المغتربين من المشاركة السياسية من جهة، وبين تصوراتهم للموقف السياسي من جهة أخرى حيث إن التصورات والمطالب المثالية المبالغ فيها لدى الأفراد تعمق الفجوة بين النموذج السياسي المثالي والواقع السياسي القائم، مما يدفع بهم نحو الشعور بالعزلة عن هذا الواقع والميل إلى رفضه. وأن عجز المغتربين سياسياً عن أي فعل سياسي يعد عجزاً حقيقياً يعكس الإيمان الراسخ بأن لا فائدة ترجى من الاستجابة التى يقوم بها الفرد حتى ولو كان يمتلكها.

ومن ناحية أخرى فإن تفاقم العجز السياسي يؤدي إلى تعميق الاغتراب السياسي عندما يصل الفرد إلى قناعة بأنه لا يملك معطيات التأثير السياسي يشعر بأنه غريب عن النظام السياسي وتزداد الهوة في القيم بينه وبين هذا النظام وتؤدي إلى إحساس دائم نسبياً بالاغتراب عن المؤسسات السياسية القائمة مما يؤدي إلى شعور المغتربين سياسياً بأنهم غرباء محاصرون دخل نظام سياسي مُعادٍ رتيب عقيم لا يقبل التغير والتغيير، ولذلك يسعدون، بل ويرحبون بأي تغييرات سياسية في النظام القائم (Citrin, 1975: 2).

فالاغتراب السياسي هو - في الأساس - إدراك ضالة المعطيات الإيجابية للفرد كمعطيات تساهم في التأثير في الأحزاب السياسية مما ينجم عنها شعور الفرد العميق بالغربة والرفض والسلبية والتعاسة تجاه النظام السياسي أو جوانبه الهام.

ويعنى الاغتراب السياسي شعور الفرد بأن المجتمع والسلطة لا يُحسان أمره، وبأنه لا قيمة له في ذلك المجتمع، ويؤدي ذلك إلى تقليل الفرد من أهدافه وفقدانه الحماس والدافع على المشاركة الإيجابية في عالم السياسة، وهذا التعريف يحقق العلاقة بين إدراك تعلم العجز وشعور الفرد بالاغتراب وهو تقريباً نفس تعريف عاطف غيث (١٩٨٢) حيث يرى أن الاغتراب السياسي شعور الفرد بالغربة عن حكومته والنظام السياسي والاعتقاد بأن السياسة والحكومة في مجتمعه يثيرها آخرون لصالح آخرين في ضوء قواعد ومحكات غير عادلة لا ترتبط بسمات حقيقية في الفرد ولا بجهد يبذله، ومن ثم يشعر بأن المجتمع والسلطة لا يُحسان به ولا يعنِيهما أمر ولا يعظمان من سماته الحقيقية وبأنه لا قيمة لها في ذلك النظام، ومن ثم يفقد أهدافه وحماسه ودافعه إلى المشاركة، ويفضل الركون إلى السلبية وتعلم العجز والشعور بأنه لا حول له ولا قوة.

وحدد دال (Dahl, 1975: 79) الأسباب التي تدفع الفرد - اختياريًا - إلى نقص المشاركة السياسية في ست نقاط:

- ١- يشارك الشخص سياسياً بدرجة قليلة إذا وجد أن الفائدة التي يحصل عليها من خلال مشاركته هذه أقل مقارنة بالفائدة التي يحصل عليها في نشاط آخر.
- ٢- تكون المشاركة في الحياة السياسية أقل إذا اعتبر الشخص أن الأهداف المطروحة لا تختلف عن سابقتها، وبالتالي فإن مشاركته لن تغير شيئاً في الواقع.
- ٣- تقل المشاركة في الحياة السياسية عندما يشك الشخص في إمكانية تفسير الأوضاع فتقته في نفسه وقدراته تدعوه إلى المشاركة الإيجابية في السياسات، ولكن علمه باستحالة أو صعوبة التغيير تدعوه إلى عدم المشاركة.

- ٤- تقل المشاركة في الحياة السياسية عندما يعتقد الشخص بأنه يستطيع الحصول على نفس الأهداف بدون الارتباطات بالسياسة.
- ٥- تقل المشاركة في الحياة السياسية إذا ما حكم الشخص على نفسه بمحدودية معلوماته السياسية، وكلما زادت المعوقات أمام المشاركة السياسية قل ارتباط الفرد بالعمل السياسي.
- ٦- انخفاض الوعي بأهمية النشاط السياسي، كأن يرى الفرد أن النشاط السياسي يهدد بعض جوانب حياته أو يؤثر على مكانته الاجتماعية، ومن ثم يرى أن اللامبالاة السياسية الأسلوب الأكثر ملاءمة له.

فالباعث أو الحافز عامل محوري في تشجيع المشاركة السياسية وغياب هذا الحافز يساعد في ظهور اللامبالاة السياسية. إذ يشعر الفرد بأن العمل السياسي لا يجتذب به، وبالتالي يتخلى عن أي نشاط يتصل بالسياسة، على سبيل المثال في دول العالم الثالث نجد أن إستراتيجية تعلم العجز السياسي تخلقها ظروف هذه الدول وحكامها وتتيح لهم قدرة أكبر على مواجهة أزماتهم وتعميق رؤاهم وأفكارهم، ومحاولة إدارة سياساتهم في ضوء ظروف غير ضاغطة بهدف إيجاد استجابة سهلة من الآخرين لتعميق ما يرغبون فيه، ومن ثم يسهل تعلم العجز سياسياً من خلال استراتيجية اكساب العجز للمواطنين أو كما يسميها السياسة الوقائية Preventive Policies على الرغم من مميزاتها بالنسبة لبعض النظم. فالسياسة من وجهة نظره لا يجب أن تتحول إلى صمام أمان وتعمل على إكساب العجز وتعميق الخضوع والاستكانة للنظم الحاكمة، والعمل على إلغاء المشاركة في نظم التيارات القائمة (Kasfir, 1976).

وتشير إسهامات باركر Parke وبول Paul إلى وجهة النظر السابقة حيث يشيران إلى أن الاغتراب السياسي حالة من الشعور بعدم الرضا وخيبة الأمل والانفصال عن القادة السياسيين والسياسات الحكومية والنظام السياسي، وهي إحدى خصائص الإنسان الهامشي، وينطلق لونج (Long, 1987) في تفسير العجز السياسي من هامشية الفرد كأساس لشعور الفرد بالاغتراب السياسي من خلال نظرياته التي دارت حول:

- * نظرية الفشل الشخصي Personal Failure : ويشير مضمون تلك النظرية إلى أنه لكي يحدث اغتراب سياسي يجب أن يحتل الشخص مركزاً اجتماعياً يحد من أفعاله وأنشطته، ومن قدرته على تحقيق أهدافه الرئيسية في الحياة.

- نظرية العزلة الاجتماعية Social Isolation : وترى أن مشاعر الاغتراب ترتبط بالعزلة عن النظام السياسي.
- نموذج الحرمان الاجتماعي Social Deprivation : ويفترض أن الشعور الشخصي بالحرمان الاجتماعي يقود إلى تقدير ذات منخفض وهو - بدوره - يؤدي إلى مستويات مرتفعة من الاغتراب السياسي.

وعلى عكس النتائج السابقة توصلت عديد الدراسات إلى نتائج مغايرة بينت أن المغتربيين سياسياً اظهروا قدراً كبيراً من المبادرة والمشاركة السياسية من خلال الانتخابات ، فالمشاركة السياسية قد تكون وسيلة للتعبير عن الرفض يستغلها المتغربون سياسياً، بمعنى أنهم قد يشاركون لكي يرفضوا وبأسلوب إيجابي ويغيروا ما لا يرضون عنه من أوضاع اجتماعية وسياسية.

وحول المشاركة بعضوية الأحزاب السياسية، بين تيكي Takei أن المغتربيين سياسياً يميلون إلى الانضمام لعضوية الجماعات والأحزاب ذات المكانة الخاصة والمناوئة للنظام السياسي القائم. ونفت نتائج أخرى حتمية العلاقة بين الاغتراب السياسي وبين عدم المشاركة السياسية لذلك النظام السياسي القائم لكي يعملوا في صفوف معارضة ذلك النظام، بهدف تغييره، فهم يمتازون عادة بالنشاط والمبادرة إلى المشاركة في كل المناسبات لتحقيق هذا الهدف.

وعن العلاقة بين العجز المتعلم السياسي والمشكلات النفسية أشارت الدراسات إلى أن العاجزين سياسياً أكثر معاناة من الاكتئاب، وأقل ثقة بالآخرين عموماً مما دع البعض إلى الاستنتاج بأن أصول العجز السياسي قد تكون نفسية، وأشار آخرون إلى علاقة العجز السياسي بالشعور بعدم الرضا وبالعجز الاجتماعي عموماً، وأشار إلى علاقته بنقص الفرص وحرية الاختيار المتاحة لأفراد المجتمع، وعلاقته بالهوة الواصلة بين الأفراد ومراكز القوة في المجتمع الناتجة عن التنظيم البيروقراطي. وكشف البعض علاقة العجز السياسي بضعف قنوات الاتصال بين الأفراد، وأرجعه آخرون إلى السياسات الحكومية التمييزية في علاقتها بإفراد المجتمع مما يخلق لديهم ميولاً سياسية مناوئة. وحول علاقة العجز السياسي بالانوع توصل سيلجمان أن الرجال عموماً أكثر عرضة للشعور بالعجز السياسي من الإناث.

التربية المدرسية والتحصين ضد تعلم العجز السياسي

يمثل البناء السياسي للفرد هدفاً أساسياً من أهداف المجتمع. وتعد التربية من المؤسسات التي لديها القدرة على وضع الفرد في مساره الصحيح الذي يتفق مع

فلسفة المجتمع وتطوره. هذا بالإضافة إلى أن السياسة لاتجد طريقها إلى عقل الإنسان إلا عن طريق التركيز على المفاهيم الأساسية المتضمنة في المناهج والمقررات الدراسية وطرق ووسائل تعليم وتفاعلات المعلم مع التلاميذ، وكذا وسائل تقييم وتقويم الفرد المتعلم. وهذا كله يسهل بشكل كبير التفكير والتواصل، فضلاً عن كونها تمثل بناء المعرفة التي تقود المتعلم إلى تصنيف المعلومات وتفسير الخبرات، وإدراك مايتعلمه الفرد المتعلم (hoge , 1996) فالسياسة والتربية عمليتان مترابطتان تؤثر كل منهما في الأخرى. فالسياسة كثيراً ما تحدد فلسفة التربية وسياساتها، وعمليات تمويل التعليم والهياكل والتنظيمات الإدارية للمؤسسات التعليمية، ومحتوى التربية، وإجراءاتها وأنماط التفاعلات والعلاقات داخل مؤسسات التعليم. والتربية بدورها تقوم إما بالمحافظة على الوضع السياسى القائم وإعادة إنتاجه، أو بالمساهمة فى تغييره وتنميته وتطويره. ولذلك كثيراً مايتحدد الواقع التربوى فى مجتمع ما فى ضوء طبيعة نظامه السياسى. ويتقرر الوضع السياسى حسب النظام التربوى السائد فيه (محمود قمبر، ١٩٩٥).

فإذا عانى نظام تربوى معين من مشكلات معينة، يلجأ كثير من الباحثين إلى النظام السياسى لعله يكون أحد أسباب تلك المشكلات. وهناك كثير من الأنظمة السياسية التى تسعى إلى جعل النظام التعليمى آلية للمحافظة والجمود، وأداة إعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال تربية تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيع والقانع والمنفعل والمغيب الوعى والمغترب. لكى ينسجم مع أيديولوجية السلطة السياسية التى تسيطر على مقاليد الحكم. وقد يتخذ النظام السياسى لذلك أساليب الترويض الفكرى والإذعان والقهر أحياناً. ليضمن أداء ماعرف بالوظيفة المحافظة للنظام التعليمى ويصطنع فى سبيل ذلك مايراه مناسباً من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية فضلاً عما يتخذه من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسى (حامدعمار، ١٩٩٥). فكثيراً مايكون الهدف الأول للنظام السياسى هو المحافظة على نفسه ولذلك يعمد إلى العملية التعليمية لنقل القيم والاتجاهات السياسية المقبولة فى النظام من جيل إلى جيل ممايؤدى إلى استمرارية الأوضاع السياسية القائمة (أحمد موسى، ١٩٨٧) فضلاً عن أن هذه النظم قد لاتبذل جهوداً حقيقية لتغيير وتطوير نظمها التربوية الجامدة القديمة والتى تقوم بشكل جوهري على التساط والتلقين، ولاتسعى كثيراً لربطها بالمستقبل وتحديثها وتطويرها. فالنظام التعليمى التلقينى ينتج أفراداً متأقلين تسهل قيادتهم والتأثير فيهم لأنهم أشبه

بمخازن للمعلومات والبيانات يتكيفون مع الواقع المفروض عليهم بسهولة وتقل لديهم القرارات الإبداعية، فبعض النخب السياسية الحاكمة ترفض أن يصبح العالم مكشوفاً للطلبة ويقاومون تطوير النظام التعليمي لأن ذلك في نظرها قد يقود إلى تنمية القدرة النقدية لأفراد المجتمع، ويدفعهم للتساؤل عن تصرفاتها والاعتراض على أخطائها وكشف عوراتها. ولذلك يظل الوضع التربوي في كثير من الأحيان على ما هو عليه، ضعيف الارتباط بالحياة، ومن هنا يصبح النظام التربوي في أزمة لأنه يعيش في الحاضر وينفصل عن الماضي ويعجز عن استشراف المستقبل (سعيد اسماعيل، ١٩٩٥) ومن ثم ومن أجل خدمة النظام السياسي القائم الذي يجنح نحو الثبات والمحافظة ومناهضة التغيير، وتداول السلطة يعمل النظام التربوي أحياناً كوسيلة "إعلانية" لذلك النظام تؤصل في أذهان الطلبة وعقولهم بأن الحكومة هي سر وجودهم، ومصدر عيشهم وحياتهم مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى وجود وعي زائف جوهره أن المحافظة على الحكومة مهمة مقدسة. ومن هنا وجدت بعض الأنظمة السياسية أن النظام التعليمي هو الأداة المثلى لخدمتها، ولذلك حاولت توظيفه لغرس القيم والاتجاهات السياسية التي تريدها في نفوس الطلبة وتربيتهم على احترام تلك الأنظمة والتمسك بها والاخلاص لها والتفاني في الدفاع عنها. وتسخير النظام التعليمي لخدمة الوظائف التي تقوم بها كالتنشئة السياسية والوظائف التوزيعية والحماية والمشاركة السياسية وإيجاد الصفوة الحاكمة (المشاط، ١٩٩٢).

فالتنشئة السياسية التي تؤديها المدرسة وخصوصاً في المراحل التعليمية المبكرة تسهم بشكل كبير في المحافظة على الواقع السياسي القائم لأنها أداة مهمة في غرس التأييد في نفوس الناشء. وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النظام السياسي، وتهيئة الجماهير لقبول السلطة السياسية بشكل طوعي. فالنظام السياسي الذي يسعى للحفاظ على نفسه وثباته في مواجهة التغيرات يعمل إلى العملية التعليمية لتساعد على استمرارية الأوضاع السياسية التي تقوم على الرضا عن النظام السياسي واستمرارية الحكم القائم (نادية سالم، ١٩٨٣)

وهنا ترى ميس وشيوا (Mies & Shiua, 1993) أن هناك احتياجاً إلى تغيير جذري في تشكيل البناء السياسي للفرد المتعلم يطلقان عليه اسم المنظور العيش وخصائصه هي:

١- تبني هدف جديد للنشاط الاقتصادي : ليس هدفه إنتاج لا نهائي من السلع والمال لسوق متسع، ولكن الهدف هو خلق وإعادة خلق الحياة، وهذا يعني

إشباع الاحتياجات الإنسانية الأساسية والتي تتضمن الاعتماد على الذات واستخدام للمواد وليس استغلالها.

٢- تحقيق علاقات جديدة بين الإنسان والطبيعة قائمة على احترام الإنسان لتنوع الطبيعة وشرائها من أجل الطبيعة ذاتها ومن أجل الكائنات التي تعيش على هذا الكوكب، الطبيعة لا تستغل للحصول على ربح متزايدة ولكن بقدر الإمكان يتم إصلاح ما أفسده الإنسان خلال السنوات الماضية. وبدلاً من المبدأ الذى ساد العالم منذ عصر النهضة إن الإنسان لابد أن يسود ويسيطر هناك ضرورة لقناعة جديدة مؤداها أن البشر جزء من الطبيعة وأن الطبيعة لها ذاتها المستقلة التي يجب ألا تغضب.

٣- خلق مناخ ديمقراطي عام يبدأ من البيت وحتى أعلى مستويات التنظيم السياسي، الخاص هو العام، والشخص هو السياسي والسياسة ليست فقط فى البرلمان ولكن فى الحياة اليومية.

٤- الاحتياج إلى المنهج متعدد العلوم فى دراسة وحل المشكلات.

٥- نبذ كل أنواع العنف سواء المباشر أو غير المباشر، المعنوي أو البدني.

٦- تعميق ثقافة وقيم التحديث والتي تثبت فى الوعي والممارسة الاجتماعية " الفردية والجماعية " قيم احترام الوقت والقانون، والعمل الجماعي، والعمل المبني على التخطيط، والتقييم على أساس الكفاءة والقدرة على الإنجاز دون أى اعتبارات أخرى.

٧- بناء ذهنية مفتوحة قادرة على التفكير الحر، والإبداع، والتفكير العلمي والنقدي الذى يربط الأسباب بالنتائج، ذهنية لديها القدرة على التحليل والاستنتاج والتجريد. وتستخدم المنهج العلمي فى تفسيرها ومواجهتها لكل الظواهر والمشكلات التى تحيط بها.

وفى هذا السياق لاشك أن وظائف المدرسة وأهدافها وبرامجها حالياً قد اتسعت كثيراً لتتعدى الوظائف الأكاديمية إلى الوظائف المنوطة بإعداد التلاميذ ليكونوا قادرين على التكيف مع متطلبات العصر وتحدياته تكيفاً إيجابياً ومتمحوراً ونشطاً. فالعالم ينظر إلى مدرسة اليوم على إنها مؤسسة تربوية تسهم استراتيجياً فى التغيير، وتساعد التلاميذ على الانصهار فى مجتمع عالمي دائم التغيير، وإعدادهم كمواطنين واعين لحقوقهم الإنسانية، وقادرين على تحقيق أكبر قدر من التفاهم والتواصل مع الآخر، ومساهمين فى تعزيز

القيم الإنسانية النبيلة. وظهر ما يسمى بمفهوم التربية الموجهة نحو تعزيز مفاهيم الديمقراطية، والتي تعرف على أنها " الفعاليات التربوية التي تساعد على تطوير مفاهيم التلاميذ ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم ومفاهيم ومبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، بما يمكنهم من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم كمواطنين قادرين على التكيف مع مقتضيات المجتمع الديمقراطي "

ومما لا شك فيه أن مظاهر الديمقراطية في النظام التعليمي في غالبيتها العظمى امتداد طبيعي للديموقراطية في المجتمع وانعكاس لثقافته، وعموماً هناك ثلاثة أبعاد رئيسة لمفهوم التربية الديمقراطية وهي :

٨- ديموقراطية التعلم : بمعنى أن يتم بناء النظام التعليمي وتنظيم مدخلاته وعملياته وممارساته بما يحقق تكافؤ الفرص للمتعلم، ويؤدي إلى تنمية شخصية لأقصى ما تؤهله قدراته واستعداداته وميوله من دون أن يقف وضعه الاجتماعي والاقتصادي حائلاً أمام الالتحاق بالتعليم والإرتقاء في السلم التعليمي.

٩- الديمقراطية في التعليم : بمعنى إدارة النظام التعليمي وتنظيمه وهيكلته في المستويات الإدارية والتنظيمية المختلفة المدرسية منها والإشرافية والمحلية والمركزية بأسلوب ديموقراطي يضمن المشاركة المؤسسية والتفاعل والتعاون مع جميع الفئات ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل النظام التعليمي وخارجه.

١٠- تعلم الديمقراطية : بمعنى تزويد المتعلم بالمفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الخاصة بالديموقراطية عن طريق معرفة التشريعات والمؤسسات والهيكل والممارسات الديمقراطية بهدف حصوله على تربية تساعد في المستقبل على ممارسة الحياة الديمقراطية والإسهام في بناء المجتمع الديمقراطي.

إن أهم صنف من التعلم للحياة الديمقراطية هو ما يتصف بالتفكير التأملی reflective thinking لا بالاكْتساب الآلي للعادات لأنها بهذا النوع من التفكير يتوقف تقدمها. وفي هذا التفكير يجب أن يتخرج كل مواطن ويتقن أصوله ويمارسه في كل ميادين الحياة، ويسهم في تنقية مبادئ الحياة الفضلى وقيمها ومثلها العليا. وفي ضوء ذلك وتوثيقاً لذلك أيضاً يرى بياجيه أن الهدف الأول للتربية هو تخريج رجال قادرين على إنتاج أشياء جديدة، وليس إعادة ما انتجه الأجيال السابقة،

وتخريج رجال مبادرين مبتكرين ومستكشفين. أما الهدف الثانى للتربية فى رأى بياجيه فهو تربية العقول الناقدة التى تستطيع أن تبحث فى الأشياء وتحاكمها محاكمات عقلية، ولاتقبل كل ما يقدم إليها دون بحث وتمحيص. إذن لكى نستطيع أن نحقق أهداف التربية الديمقراطية يجب أن يكون المهيم فى المؤسسة التربوية القائد الديموقراطى الذى يقبل النقد ويصغى للآخرين فى مؤسسته، ولايمارس عليهم سادية سلطتهم ويكون أنموذجاً يقتدى به فى السلوك الديموقراطى، والأمر الآخر إصلاح الكوادر التعليمية من خلال ما يلى :

- ١- اكتساب المفاهيم والمبادئ والقيم والمهارات الرئيسة للمشاركة السياسية باعتبارها أسلوباً وطريقة حياة للأفراد والمجتمعات وبخاصة المفاهيم والمبادئ، والقيم التالية : الحرية، العدالة، تحمل المسؤولية، المساواة، احترام الآخر، الاعتراف بحقوق الآخرين، التسامح، النقد البناء، خدمة الآخرين، الالتزام، الضبط الذاتى، التعاون، التشاور.
- ٢- تعميق وترسيخ الثقافة الديمقراطية والتي تثبت فى الوعي والممارسة الاجتماعية " الفردية والجماعية " قيم المساواة، والشفافية، والمشاركة، والمساواة والعدالة، وتداول السلطة، واحترام الحرية الشخصية، وحرية الفكر والتعبير، وقبول الاختلاف وما يرتبط به من ثقافة وحقوق المواطنة مثل : حق النقد، الاحتجاج، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية الأساسية... الخ، والاستفادة من التجارب العالمية فى ميدان التربية الديمقراطية.
- ٣- معرفة الالتزامات والواجبات والمسؤوليات التى تقع على الفرد نحو الآخرين فى إطار مفاهيم ومبادئ المشاركة السياسية.
- ٤- اكتساب مهارات التفاهم والتواصل الإنسانى مع الآخرين.
- ٥- اكتساب اتجاهات التسامح والمحبة والصداقة واحترام وتقدير الآخرين بغض النظر عن أى اعتبارات عرقية أو دينية أو جنسية أو غيرها.
- ٦- اكتساب مهارات حل الخلافات بصورة سليمة، وكذا مهارات النقد البناء وإبداء الرأي والعمل التعاوني الجماعي واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- ٧- معرفة مبادئ الديمقراطية ومضامين الشراكة الدولية لحقوق الإنسان وغيرها من المواثيق الدولية ذات الصلة.
- ٨- إصلاح المناهج بما يتلاءم وروح العصر.
- ٩- إعمار المدارس وتوفير التقنيات التى تساعد على ممارسة الأنشطة اللاصفية لا الاقتصار على النظريات أو الأفكار المجردة.

- ١٠- عدم تسييس التعليم ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
 - ١١- عمل دورات وتوعيات مستمرة للمجتمع المدرسي ولجميع العاملين بالتعليم لاستيعاب مفاهيم الديمقراطية في التربية.
 - ١٢- أن يكون لمنظمات المجتمع المدني دوراً بارزاً في التعليم.
 - ١٣- أن يكون لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة دور فاعل في تغطية العملية التعليمية وتشخيص الجوانب السلبية فيها وتقويم مسارها.
 - ١٤- أن يكون للمثلى الشعب في المجالس التشريعية والنيابية من ذوى الاختصاص الدور البارز في الإصلاح التربوي بالمتابعة والتقويم.
- وفى هذا الشأن يتعاضد دور المدرسة فى التربية الديمقراطية من خلال مبادئ التربية الديمقراطية التالية :

- تشجيع فرص العمل الفريقي والجماعي أمام الجميع.
- تفعيل دور الإتحادات الطلابية وإدارتها ذاتياً من قبل الطلبة أنفسهم.
- تفعيل برامج التربية المدنية وتدريب الطلبة على تطبيقها وأهميتها، وتوفير مناخ عام من العلاقات الاجتماعية السائدة فى المدرسة يعزز الثقافة الديمقراطية.
- إتاحة فرص التعبير الحر والآراء والمشاعر والأفكار لدى العاملين فيها
- تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بما يضمن توفير فرص التعلم لكل أفراد المجتمع والتعامل معهم بعدالة ومساواة، وإلغاء القيود اما التعلم المستمر
- إتاحة الفرص أمام الجميع في اتخاذ القرارات.
- إتاحة فرص الحوار والنقاش والنقد البناء أمام الجميع.
- تدريس مادة حقوق الإنسان فى مدارس التعليم بجميع مستوياته.
- توزيع المسئوليات وتفويضها بين الجميع بحسب الرغبات والميول والإمكانات.
- تعزيز العلاقات الإنسانية القائمة على الثقة والاحترام بين الجميع.
- التعامل مع التلاميذ باحترام يحافظ على كرامتهم الإنسانية
- إتاحة فرص الانتخاب الحر أمام التلاميذ لاختيار لجانهم المدرسية أو مجلس المدرسة أو برلمان المدرسة.
- دراسة استراتيجيات تعليم وتقويم المناهج المدرسية لاثرائها باستراتيجيات تعمل على ترجمة أهداف ومضامين التربية الديمقراطية إلى نتائج تعليمية محددة لدى التلاميذ.

- تعزيز المناهج المدرسية بمواد دراسية مساندة يؤدي توظيفها إلى تعليم الطلبة مفاهيم ومبادئ ومهارات واتجاهات وقيم تربية الديمقراطية.
- تنظيم نشاطات مدرسية تعزز قيم الديمقراطية والمشاركة لدى التلاميذ مثل :
 - البرلمان المدرسي الذي يتعلم التلاميذ من خلاله كيف يرشحون أنفسهم، كيف ينتخبون، ويتعلمون أيضاً آداب الحوار والنقاش والنقد البناء، وكيف يدافعون عن حقوقهم، وكيف يحلون خلافاتهم بصورة إيجابية.
 - الإعلام المدرسي الذي يشكل ركناً من أركان إرساء دعائم الديمقراطية فهو أداة مهمة من أدوات التعبير الحر عن الآراء والمشاعر والأفكار والحاجات والمشكلات من خلال الصحافة المدرسية ومجلات الحائط والإذاعة المدرسية.
 - توظيف النوادي واللجان والجمعيات المدرسية لتعزيز قيم الديمقراطية لدى التلاميذ
 - توظيف وسائط التواصل المختلفة المتنوعة كالانترنت، والبريد الإلكتروني وغيرها، وذلك لتشجيع المدرسة على مواكبة التغيرات والمستجدات التي تطرأ في حقوق المعرفة

وفى هذا السياق ينبغي التأكيد على أن التربية للديموقراطية تضع الطالب في سياقات تفاعلية حوارية توفر له كل شروط الاستقلال والتحرر، وتحدث فيه نوعاً من الحراك الذهني، وتجبره على الابتكار والإبداع والخروج من حالة الخمول التي سببها النمط التقليدي. ولا يفهم الحوار هنا على أنه وسيلة مصطنعة لتحقيق غاية ما مثل ترويض الطلبة وإخضاعهم مره أخرى، لأنه سرعان ما ستكتشف هذه المسائرة التي يمكن أن اسميها خديعة، بل يجب أن يكون الحوار متأصلاً في جوهر العملية التربوية وغايتها دائماً، حتى ننأى بأنفسنا بعيداً عن الدائرة الميكياقلية "الغاية تبرر الوسيلة"؛ لأنه بالحوار فقط يمكن للأنس التي لا تتناقش ان يحل محلها الأنس الجماعية التي يتبادل فيها المعلم والطالب الأدوار، ويشعر فيها الكل بحقوقهم وواجباتهم، وتعمل بروح الفريق الواحد سعياً وراء الحقيقة التي ربما تكون كامنة في أعماقهم، وتريد من يوجههم نحوها لاستكشافها .

ومن ثم لم يعد دور المؤسسات التربوية في إطار المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة وتلقين هذه المعرفة كفاية بذاتها بل أصبح هذا الدور معنياً بأداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة أبرزها بناء الخصائص الحضارية للإنسان بما يمكنه أن يتجاوب مع طابع تطور الحياة. وهذا يعنى أن

المهمة الأساسية للمؤسسات التربوية بصورة عامة تتمحور حول بناء الإنسان المواطن الذى يستطيع أن يتجاوب مع معطيات الحضارة وقيمها المتجددة وهذا بتفعيل الديمقراطية التربوية من خلال احترام قيمة الفرد وذاتيته كفاية فى حد ذاتها، وتعليم أو تفعيل قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع، وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحرية فى ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني من خلال تفعيل المبادئ التالية فى التربية :

١ - مبدأ حرية الطفل

الحرية أساس التربية الديمقراطية، وتهتم بعدم إكراه الطفل على تبني مواقف واتجاهات انفعالية سوية، وأن يترك للطفل حرية البناء النفسي وفقاً لمعايير موضوعية قوامها التسامح والتضحية والعطاء. ويقصد بالحرية العقلية أن لا يشحن ذهن الطفل فيما لا يرغب فيه وأن يفكر فيما ليس من شأنه وأن يكره على تبني معتقدات وقيم خارجة على إرادته. أما الحرية الجسدية فتتمثل فى أن يترك للطفل وخاصة فى مراحل حياته الأولى حرية اللعب والحركة والانطلاق دون قيود أو حدود تعيق عملية نموه وازدهاره.

وتشير دراسات عديدة أن الحرية التربوية هى من أكثر العوامل أهمية فى بناء الفكر ونمو اللغة والروح النقدية والتفكير المنطقي. وتشير هذه الأبحاث أيضاً أن الحرية التربوية المتاحة هى الفضاء الذى ينمو فيه التكامل الإنساني برمته، وأنه من غير هذه الحرية ينحدر الوجود الإنساني للطفل إلى مستويات الدنيا ويفقد الفرد واحداً من أهم معانيه الإنسانية وهى الحرية الإنسانية. فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعنى إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه ليشارك فى التعليم والتعلم، ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره.... إنها تعنى مراعاة حاجات الطفل وإقناعه وليس إجباره وإكراهه.

٢ - مبدأ الحب

الحب حاجة إنسانية أصيلة تشكل منطلق نمو الفرد، وتتأشد التربية الديمقراطية تتميه الحب فى قلوب الأطفال بلا حدود لأنها يشكل الركن الأساس وحجر الزاوية فى أية تربية ديمقراطية خلاقة.

ويعد الحب من أهم الحاجات الانفعالية التى يجب إشباعها عند الأطفال، وعندما يحرم الطفل من إشباع هذه الحاجة يفقد عنصر تكامله النفسي والإنساني

ولا سيما فى المراحل الأولى من حياة الطفل. وتشير الدراسات فى هذا الخصوص أن أكثرية المنحرفين والمجرمين هم هؤلاء الذين قد نشئوا فى بيئات أسرية غير متسلطة حرمتهم من أهم الحاجات الإنسانية إلحاحاً وأهمية وهى الحاجة إلى الحب.

والحقيقة أن الطفل فى تنشئته الأولى بحاجة إلى حب الآخرين من جهة وإلى أن يعطى حبه للآخرين من جهة أخرى. والأسرة الديمقراطية هى التى تستطيع أن تحقق التوافق النفسى لأطفالها، حيث توفر لهم الحب وتجعلهم قادرين على بذله وعطائه للآخرين.

وهنا تتوثق الديمقراطية بالمنظور النفسى كونها رغبة وأكثر من رغبة وهى الأمنية العميقة التى بدون إرضائها لا يشعر الفرد بالثقة والأمن وأنه محب. فالاطمئنان والحب أساس السعادة لأنه ينبع من التأكيد على حريات الفرد وحقوقه مع المساواة فى الواجبات بين جميع الأفراد. إن كل المفاهيم النبيلة التى يجب أن نربى أقالنا عليها من عدالة أو صداقة وأخوة وتعاون وحرية لاتلتصق بالواقع، إذا هى لم تنطلق من الاطمئنان والحب. فالديموقراطية فى تربية الأطفال رغبة ملحة أصيلة وأمل. فارتباط الديمقراطية بالحب يتجذر الديمقراطية فى وجدان الأطفال فتصبح واقعاً داخلياً واقتناعاً بها لا مجرد مفاهيم تفرض من الخارج.

٣- مبدأ التجربة الذاتية للطفل

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التجربة الذاتية التى تؤكد أهمية النمو الذاتى الحر للطفل، حيث يترتب على الأبناء أن يعتمدوا على تجربتهم الشخصية فى بناء تصوراتهم وقيمهم وفعاليتهم وعلى مبدأ المشاركة مع غيرهم من أفراد الأسرة فى بناء التجربة الخلاقة والمبدعة.

ومن هذا المنطلق تسعى التربية الديمقراطية إلى دفع الأطفال إلى دائرة الاعتماد على الإمكانيات الذاتية الخاصة بهم وعلى مبدأ النتائج الطبيعية لسلوكهم فى حدود الإمكانيات المتاحة التى لا تلحق الأذى بالأطفال. وهنا يترتب على الطفل أن ينمو وفقاً لمعاناته الخاصة ولتجربته الإنسانية المتفردة مع الأشياء التى تحيط به. ومن هنا أكدت التربية الطبيعية على أهمية هذا المبدأ وأهمية الجهد الخاص للطفل وتجاربه الذاتية.

فالإنسان بطبعه ميال إلى الاعتماد على تجربته الذاتية ليثبت وجوده، وهذه الحاجة تجسد لديه حالة الشعور بالاستقلال والقوة، ومن هذا المنطلق يسعى الطفل

إلى أن يحقق ذاته وأن يمتحنها في ميادين الحياة وفي خضم التجارب المتاحة له. ويمكن القول أن الحاجة إلى الاعتماد على الذات تشكل منطلقاً ركنياً من منطلقات الوجود الإنساني ومن أسس إحساسه بالوجود.

٤- مبدأ الحوار

يعد الحوار منطلق التجربة الديمقراطية في عملية التواصل التربوي، ويقوم هذا المبدأ على أساس من حرية النقد وإبداء الرأي بعيداً عن قيم الخجل والخوف ووفقاً لهذا المبدأ يترتب على الأطفال أن يعلنوا عن آرائهم وقيمهم وانتقاداتهم وأن يطرحوا أسئلتهم في سياقات حرة متكاملة تدفع بهم إلى مزيد من النمو والعطاء نفسياً وعقلياً.

لقد بينت التجارب التربوية أن الحوار بين أفراد الأسرة ينمي ملكات الطفل الفكرية والعقلية والانفعالية. فالحوار هو العملية التي ينتقل بها العقل الإنساني من حالاته الساكنة إلى حالاته النشطة. وغنى عن البيان أن العقل يتطور في مجتمعات يشملها أسلوب الحوار والنقد والتساؤل. ومن جهة أخرى تشير الخبرات التربوية أن اللغة لا تنمو إلا من خلال الحوار النشط الذي يقوم بين الطفل والمحيطين به، وأن الأطفال الذين لا تتاح لهم هذه الفرصة يعانون من تأخر ذهني وضمور شديد لإمكانياتهم العقلية والنفسية والوجدانية.

٥- مبدأ المسؤولية

وهو المبدأ الذي يمنح كل فرد إحساساً عميقاً بمسؤولياتهم الخاصة دونما قيود أو رقابة غير رقابة الضمير والقناعات الراسخة في النفس. وهذا يعني أن السلوك هنا ينبع من الذات وأن الإنسان يحقق ذاته بعيداً عن كل أشكال الرقابة والخوف، وفي هذا خلق وبناء لشخصيات قادرة على تستطير الانتصارات والتفوق والابتكار.

ويعد مبدأ المسؤولية وثيق الصلة بمبدأ الحرية فالحرية هي الفضاء الذي يتحرك فيه الإنسان وجدانياً ونفسياً وانفعالياً، من هذا المنطلق فإن مبدأ المسؤولية يشير إلى النتائج التي تترتب على الحركات الرشيقة للحرية.

ومن الطبيعي أن الفرد لا يستطيع أن يمارس حقوقه في مجتمع حر ديموقراطي إلا إذا مارس نوعاً من المسؤولية تجاه المجتمع، ويتوقف نجاح أو إخفاق أي عمل أو مجتمع بدرجة كبيرة على مقدار الجهد الذي يرغب الأفراد في بذله.

وفى كثير من الحالات يتخلى الناس عن مسئولياتهم بإلقاء اللوم فى فشلهم على الآخرين. وفى حالات أخرى يشكو بعض الناس من أنهم ضحايا، بينما هم فى حقيقة الأمر قد سمحوا لأنفسهم بأن يصبحوا ضحايا.

٦- الاحترام والتوازن

تقوم علاقات التسلط فى التربية على مبدأ الإكراه وعلى علاقات التبعية : كالعلاقة بين السيد والمسود، والغالب والمغلوب، وبين القوى والضعيف، والاحترام فى إطار هذه العلاقة موجه من الطرف الأضعف إلى الأقوى ويتمثل ذلك فى عرف "احترام الكبير والعطف على الصغير". وعلى خلاف ذلك كله تأكد التربية الديمقراطية على أهمية الاحترام باتجاهاته المتوازنة والمتكافئة، ومع أن الطفل ليس راشداً صغيراً كما يؤكد العرف الديمقراطي فهو كيان جدير بكل احترام وتقدير لا بل أن التقدير هنا هو حاجة أصلية ضاربة الجذور فى العمق السيكولوجي عند الأبناء وخاصة الأطفال.

فالتربية الديمقراطية تربية تسعى إلى تربية الحاجات الأساسية للإنسان وهى الحاجة إلى الحب والحنان، الحاجة إلى التقدير، الحاجة إلى الإحساس بالأمن، الحاجة إلى الإحساس بالانتماء، الحاجة إلى بناء التجربة الذاتية، وأخيراً الإحساس بالأهمية والوجود. وتمثل هذه الحاجات قوام الإحساس بالهوية والوجود ومقومات الشخصية المتكاملة.

٧- مبدأ الإستقلال

تنطلق التربية الديمقراطية من مبدأ التربية الاستقلالية، والتى تهتم بتعويد الطفل الاعتماد على نفسه فى حل مشكلاته وفى قضاء حاجاته وذلك بالقدر الذى تسمح له قدراته القيام به.

والتربية الاستقلالية على النقيض من التربية الاتكالية التى لا تتيح للطفل الاعتماد على نفسه فى حل مشكلاته وفى قضاء حاجاته وذلك على الرغم من تمتعه بالقدرات التى تعينه على القيام بها، بل تعود الطفل على الاتكال والاعتماد على الآخرين فى الوصول إلى غاياته، وبذلك ينشأ ضعيف الشخصية كثير التبرم بالحياة متشائماً. وإذا واجهته صعوبة من الصعوبات لجأ إلى من يعينه على مواجهتها مهما بلغ به من العمر وبذلك يعجز عن مواجهة صعوبات الحياة ويحاول أن يتهرب منها بكل ما أوتى من وسيلة وحيلة.

القضية الرابعة عشر: العجز المتعلم والفقير (*)

يمثل الفقر أحد الأزمات النفسية والاجتماعية، وغير معروف تماماً عدد الفقراء، وذلك لصعوبة الوصول لمحكات فاصلة بين الفقر والغنى، ولكن من المعروف وجود ما يقرب من (٤٠) ألف يموتون كل عام بسبب الفقر، ومن لم يمت منهم يستعرض للأمراض الجسمية الناتجة عن سوء التغذية. وتترك هذه الأمراض آثاراً واضحة على النمو العقلي للأطفال الفقراء، حيث تزداد بينهم نسبة التخلف العقلي والتأخر الدراسي، ويزداد شعورهم بالعجز ونقص التحكم المدرك ونشوء الاكتئاب وإحساس الفرد بأنه لا يستطيع إشباع احتياجاته الأساسية، ويتعرضون لمعدلات مرتفعة من سوء الاستخدام البدني والجنسي، وسوء الأحوال الأسرية متمثلاً في نقص المتطلبات الصحية اللازمة في المنزل، سوء التغذية، وكثرة الضغوط الأسرية متمثلة في الأزمات التي تصيب أفرادها، وهناك من الناحية النفسية ثلاثة نتائج تنتشر بين الأطفال في البيئات والمناطق الفقيرة وهي سمات أقرب إلى سمات العجز المتعلم:

- ١- الشعور الدائم بعدم الإحساس بالأمان ومن ثم نقص فاعلية الفرد في البحث الإيجابي عن مصادر التخلص من المعاناة وسوء المعيشة.
- ٢- شعور بالإحباط والعزلة.
- ٣- العجز وفقدان الأمل في المستقبل (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٥: ٢٠١)

فالصورة النفسية للفقير تتمثل في عجزه المفروض عليه بسبب الحرمان عن تكوين إدراك واضح لصورة العالم الذي يعيش فيه، وعجزه عن فهم موقعه الخاص بين القوى الاجتماعية الأخرى في هذا العالم، وعجزه عن أن يرسم أى توقعات أو آمال من هذا العالم. ومن ثم فإنه في ظل سيادة القهر والظلم الاجتماعي، والفقر، والبطالة وشعوره بنقص قدرته على تغيير هذه الظروف، وأنهم مسيطر عليه من الخارج ينزلق في نوع من الاستسلام والخضوع، وإدراك هامشية التمثيل في المؤسسات الاجتماعية والسياسية الذي يقود بدوره إلى تراجع في شعور الإنسان بالكفاءة والتحكم، وقد يصل الأمر في النهاية إلى الاكتئاب، وحين تصل الأمور عند الفرد إلى هذه المرحلة تصبح أقل بوارق الأمل بالنسبة له غير ذات معنى، ويفقد

* الفقر يشبه السجن تعيش مقيداً بالأصفاذ إلى أن يطلق سراحك (امرأة شابة من جامايكا) عندما لم أكن أملك شيئاً كان يتجاهلني الجميع، وكان رئيسي يوبخني على أى خطأ من الأخطاء النافهة. أما الآن فأنتى لا أشتغل كعامل يومية، ولذلك يحترمني الجميع (رجل فقير من بنجلاديش). الفقر يبط معنوياتنا، إننى أشعر بالمهانة وأشعر أن الأمور من حولي تسير وفق ظروف خارجية، وليس للفرد أى دخل في تسيرها ولذلك فإننى لا أغادر القرية أبداً (امرأة فقيرة).

الفرد القدرة على المبادأة، وعدم الرغبة في تغيير هذا الواقع الاجتماعي والنفسي مما يؤدي إلى تراجع الإحساس بالصحة النفسية والجسدية، بكلمات أخرى تختل لديه موازين التكيف لينحرف مؤشر التكيف إلى نوع من التكيف السلبي.

وهذا ما جعل الشباب في جامايكا يضعون غياب الثقة بالنفس ثاني أكبر أثر للفقر في العبارة التالية : " إن الفقر يجعلنا لا نثق في أنفسنا ونحن نادراً ما نغادر مجتمعنا، فنحن ليس غير متعلمين فقط، ولكننا نعتقد كذلك في التعليم المستمد من خبرة الشارع، إن بعض الناس لا يعرفون كيف يتصرفون عندما يذهبون بعيداً عن مجتمعهم، لأنهم يشعرون بإحباط شديد، وبعجز عن تغيير الواقع المؤلم، وبأنهم لا يمتلكون مقومات التحكم في الأمور، ويمكنون في المنزل طوال اليوم، إنهم ليس لديهم الفهم الكافي ولا يملكون مقومات الإيجابية لذلك لا يستطيعون التواصل مع الآخرين وهم بذلك يتهيئون إلى العجز في كافة مجالات حياتهم "

كما أن الفشل المستمر في التعامل الإيجابي للفقراء مع البيئة الاجتماعية يؤدي إلى شعور دائم بالعجز، وربما اليأس وما يصحبه من اختفاء التوقعات الإيجابية والآمال في التغيير، وإدراك أن الفرد نتاج سلبي للبيئة، وقد بينت الدراسات النفسية المحدودة للفقراء أن هذا ما يسودهم بالفعل (Peterson et al, 1995).

وفي السياق ذاته يرى ولفولك (Woolfolk, 1998) أن التلاميذ ذوي المستويات الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة، أقل إنجازاً وأقل تحصيلاً وأكثر اغتراباً، وأكثر شعوراً بالعجز والإحباط، وأقل مألوفية مع المناهج والأنشطة، وتفترض أقرانهم ومعلميهم أنهم ليسوا بارعين أو أذكياء، وتتجنب المعلمين حماية هؤلاء التلاميذ من الشعور بالعجز بسبب اعتقاد المعلمين أنهم منخفضي تقدير الذات وتوقعاتهم منخفضة عن فعالية جهودهم وقدراتهم في إحراز ما يرغبون فيه، أو ما يرغب معلميهم منهم.. وهم أكثر عرضة لتعلم العجز مثل التلاميذ متكرري الفشل، يعتقدون أنهم ليس بمقدورهم التأثير في الأمور. وفي هذا الصدد تفيد نتائج دراسات عديدة أن الناس الذين يعيشون في مناطق جغرافية محرومة وفقيرة، ويعانون البطالة والسكن غير المناسب، ويعانون من معدلات أعلى من المرض النفسي عن بقية السكان و زيادة معدلات الالتحاق بالمستشفيات النفسية، وتفاقم العزلة الاجتماعية، والإحساس بنقص القدرة على التحكم في الأحداث المحيطة، وأكثر إحساساً بوطأة الحياة، وأكثر خضوعاً للظلم والاضطهاد (Bullock, 1999; Morcol, 1997)، ولذلك كله مردود سلبي على تقدم التلميذ دراسياً وعلى توافقه النفسي، فضلاً عن شعوره بالاغتراب لعدم قدرة الكثيرين على تلبية حاجاتهم

وتحقيق بعض أحلام عائلاتهم، مما يدفع هؤلاء الشباب - من ناحية ثانية - إلى الهجرة كمخرج من تلك المشكلات والأثار المترتبة على الفقر، وقد أكد ذلك عدد من علماء الاجتماع في تحليلهم لدوافع الهجرة بقولهم : في وطن يلتمس فيه المواطن مستقبله ورزقه، بل يلتمس فيه حل مشكلة السكن والطعام والزواج، وتكوين المستقبل خارج حدود هذا الوطن، كما أوضحوا أن وطن كهذا لابد وأن يتراجع فيه الولاء لأدنى حدوده، ويضعف الانتماء فيه إلى أقل مستوى يمكن تصوره، ويصبح الوطن مجرد مكان لا أكثر ولا أقل (محمد الجوهري، ١٩٩٥) وعلى ذلك فإن التغيير غير المتوقع في المحيط البيئي والذي لا يتيح للفرد أن يعدل من استراتيجياته واستجاباته قد يفرض نوعاً من الضغوط أو المطالب التي قد يصعب على الفرد التحكم فيها والسيطرة عليها، وإدراك الأحداث على إنها أمر يخرج عن نطاق سيطرة الفرد وقدرته على التحكم، مما يترتب عليه نتائج سلبية في الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية، وعليه فإن الفقر المادي الذي تعاني منه أسرة ما قد يقع خارج نطاق تحكم أفرادها الكبار، وأن المستقبل على أفضل صورة له غير مضمون أو آمن، لا سيما في مرحلة بداية الرشد والتي يسعى فيها الشاب نحو الاستقلال، بل يصبح فيها الاستقلال بجوانبه مطلباً ملحاً ينبغي تحقيقه كأحد مهام النمو.

وهنا أشار ستروم (Strom, 1983) من أن دخل الأسرة يؤثر على التربية الوالدية، وأشار إلى أن الأمهات ذوات الدخل المنخفض غير قادرات على فهم التربية الوالدية السليمة، كما أنهن غير قادرات على إعداد طفلهن لكي يكون مناسباً عند دخوله المدرسة، بكلمات أخرى إن مثل هؤلاء الأمهات غير قادرات على إيجاد مناخ أسري يساعد على تعليم وتعلم الطفل.

وعموماً تشترك الأطفال الفقراء في سمتين هما :

١- يأتون من شريحة اجتماعية واقتصادية أقل حظاً وأكثر حرماناً من غيرهم، ويتضح هذا في مستوى الدخل والمعيشة، ومستوى التعليم والبيئة السكنية، وما يرتبط بهذا كله.

٢- يفستقرون الثراء الثقافي والمعرفي، ذلك أن آباء هؤلاء الأطفال لا يستطيعون تهيئة أبنائهم بالقدر الذي يستطيعه آباء أطفال الشرائح الأخرى، حيث تنقصهم الأدوات والوسائل والإمكانات والرصيد المعرفي الكافي، الذي يؤهلهم لمساعدة أطفالهم في التعامل مع مفردات البيئة والثقافة المتنوعة أو المختلفة أو المتزايدة في الفترة الراهنة.

ولدى الأطفال المحرومين اقتصادياً واجتماعياً كثير من الحاجات غير المشبعة أو التي لا تجد الوفاء بها منذ السنوات الباكرة، حتى أنهم لا يكون لديهم إلا أقل الأمل في تغيير حياتهم أو تحقيق أحلامهم. إنهم يصابون بالإحباط مع استمرار نقص الفرص المتاحة لهم، كما يكونون عرضة للعدوان والخمول، وأعراض الاكتئاب والوحدة النفسية وأشكال السلوك الجانح (Lember et al , 1989) إضافة إلى ذلك فإنهم عرضة للفشل وإدراك أنهم لا يملكون معطيات النجاح والتفوق في المدرسة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

فبيئة الطفل الفقير نجدها مليئة بالمشاكل ويزداد بها السلوك العدواني، نزعات بين أفراد الأسرة، عدم استقرار، انفصال داخل الأسرة، انصراف الآباء لجلب لقمة العيش، ضوضاء أكثر، ازدحام الاسرة، خدمات متدنية، أحياء فقيرة، احتمالية التعرض للتلوث، مدارس متدنية المستوى، واحتمالية الإصابة بالأمراض (Evans, 2004) الأمر الذي يهيئ الأطفال إلى ممارسة السلوكيات المضادة للمجتمع مثل العدوان والبلطجة مع وضد الأقران (Dodge, 1994) ولا يخفى على أحد أنه كل عام يتسرب آلاف الأطفال من التعليم بسبب الفقر وانخفاض تقديراتهم لذواتهم وانتشار البطالة والعنف (Hoyle, 1993).

والنتائج السابقة تجد تأييداً من دراسات تقصت العلاقة بين الضغوط الاقتصادية وأشكال المعاناة النفسية، حيث وجد الدر وآخرين (Elder et al, 1985) أن الأوقات المالية العصبية والمعاناة من الضيق المالي ترتبط بسهولة الاستثارة لدى الأبناء وتقلبات المزاج وانخفاض الشعور بالكفاية، وزيادة مشاعر النقص والكفاية الاجتماعية. ولا تتعلق هذه النتائج بالفقر أو انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي بقدر ما تتعلق بالضيق المالي الذي يفرض تغييراً في نمط مستقر للحياة والوفاء بمطالبها اليومية.

وفي هذا الصدد تبرز ممدوحة سلامة (١٩٩١) ما للظروف المعيشية غير المستقرة وعدم انتظام الوفاء بالمطالب الأساسية من آثار سلبية على الأداء النفسي للأفراد. إذ أن الأطفال الذين نشأوا في بيئة فقيرة لكنها مستقرة يمكن التنبؤ بأحداثها وتقل معاناة أطفالها من المشكلات النفسية والاضطرابات، عكس الأطفال الذين نشأوا في بيئة فقيرة غير مستقرة حيث تتزايد معاناة أطفالها باضطرابات الشخصية ونقص القدرة على ضبط الذات.

ومع الوقت يصل الأطفال الفقراء إلى سن المراهقة ويكونون قادرين على التفكير التجريدي ويتأكدون أن الأشياء التي يرونها في وسائل الإعلام ليست متاحة

لهم، وسوف لا تكون كذلك إلا من خلال سنوات طويلة من العمل الشاق، ومع توافر قدر كبير من الحظ أيضاً، والمصادر السريعة للإشباع تصبح أكثر إغراء.. ومن هنا فإن العديد من هؤلاء يقبض عليهم وهم يسرقون أو يبيعون المخدرات كطريقة سريعة للحصول على النقود والمكانة التي يرغبون فيها.

ويمكن القول أن زيادة الأمراض النفسية بين الطبقات الدنيا مقارنة بالطبقات العليا لا يرتبط بالطبقة في حد ذاتها، وإنما يرتبط بأن هذه الطبقة وأفرادها أكثر عرضة للضغوط من فقر وبطالة وازدحام وضالة في الخدمات الطبية والصحية. فالفقر يرتبط بقوة بالمرض البدني والعقلي، وفي مسح كبير أجرى في إسرائيل تبين أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والطبقة الاجتماعية متغيران متميزان يفسران أجزاء مختلفة من التباين في الاضطراب النفسي (Wohlfarth , 1997).

وأجرى دوهرنو وآخرون (Dohrenwend et al, 1992) دراسة طبق فيها أساليب منهجية حديثة لبحث الطبقة الاجتماعية والأصل العرقي ودورهما في الشعور بالعجز وإدراك عدم القدرة على السيطرة، أجريت الدراسة على مجموعتين من يهود إسرائيل الأولى من أصل أوروبي والثانية من مهاجري الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (والذين يتعرضون لتعصب وإهمال كبيرين) تبين أن معدلات الشعور بالعجز وإدراك عدم القدرة على السيطرة في الأحداث أعلى في المجموعة الثانية عن الأولى (Advison & Neale , 1994).

وفي هذا الصدد يذكر سيلجمان أنه من السطحية وعدم التروى أن نكافئ الفقر بالعجز، فالدخل الذي يكون مقداره (٦) آلاف دولار يختلف عن الدخل الذي يكون مقداره (١٢) ألف دولار، وعلى الرغم من أن حياة الفقراء تحتوي على أمثلة كثيرة جداً من الشجاعة وإدراك جدوى سلوكياتهم واستجاباتهم، وكذا كراماتهم ومنزلاتهم الشخصية إلا أنه قد تكون دخولهم المتدنية تقيدهم باختيارات معينة وتعرضهم - في الغالب - إلى استنتاج الاستقلال بين ما يبذلونه من جهد وما يحصلون به على النتائج أو أنه لا قيمة لجهد الفرد في التأثير على النتائج، فمجتمع الفقراء مجتمع عجز، ومن النادر أن نجد فيه قدراً يستطيع أن يحفظ نفسه من الشعور بالعجز عند مواجهة الفقر، ويتعرض الطفل الذي يتم تربيته في بيئة فقيرة لكمية كبيرة من عدم القدرة على التحكم، فعندما يبكي مثلاً على تغيير حفاظته، ربما تكون أمه غير موجودة أو ربما تكون موجودة، ولكنها قد تكون متعبة جداً وليس لديها تغيير حفاظته. وعندما يكون الطفل جائعاً ويطلب الطعام ربما يتم تجاهله، حتى أن بعد

ذلك قد يضرب عن الطعام، وفي المدرسة قد يجد نفسه غالباً في مهمشاً متردد Bewildered مستكين، يساء إليه Abuse.

كما أن المنطقة الجغرافية والظروف الاقتصادية التي يعيش فيها الطلبة لها أثر كبير في تطوير مفهوم الداخلية في التحكم التي تظهر في مواقف تعليمية وتسهم في دافعيتهم المعرفية للتعلم كذلك، إذ أن الطلبة الذين يعيشون في ظروف ثقافية غنية، يمكن أن يكونوا أكثر اعتماداً على أنفسهم، ويزداد لديهم التحكم الداخلي، وإن هذا التحكم الداخلي نما وتطور لديهم عبر أساليب التنشئة الأسرية التي أكدت على مسئوليتهم وحريتهم في إدارة شئونهم، ومن ثم دفعهم إلى تحمل المسئولية واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.

ويصف بنفالد (Banfield, 1958) عدم القدرة على التحكم لدى مزارعين جنوب إيطاليا بقوله " أن بعضهم يعترتهم سوء الحظ، والبعض الآخر يعترتهم الكوارث والمصائب، فعندما يمرض خنزير أحد الأسر كان المزارع وزوجته حزاني، إذ تقوم الزوجة بشد شعرها وضرب رأسها في الحائط، ويجلس الزوج صامتاً في إحدى أركان المنزل، لأن فقدان الخنزير معناه عدم حصولهم على اللحم في الشتاء وعدم وجود دهون لوضعها على الخبز، ولا شيء للحصول على خنزير في الربيع المقبل، وتقع هذه الكوارث في أي وقت، وربما تغرق الحقل بالفيضانات، ويدمر البرد محصول القمح، ويصيبهم المرض، وفي هذه الحالة يقف المزارع عاجزاً أمام تلك الأحداث وفي ضوء تلك الإمكانيات، وتعتبر هذه الظروف بمثابة عجز موضوعي تؤدي إلى نتائج معرفية تقلل بدورها جدوى وأهمية الاستجابة الإرادية Voluntary Response Initiation.

إن الفكرة الهامة للرخاء والسعادة والتي تعتمد على ظروف بعيدة عن تحكم الفرد - مثل الحظ أو نزوة أو التغلب في الرأي بلا سبب ظاهر، فكرة غير جيدة من بدايتها وتأثيرها على حياة الفرد الاقتصادية واضحة، إن الفرد الذي يعيش تحت رحمة ونزوات العالم ليس محظوظاً في أن يدخر أو يستثمر لتحقيق أقصى توقعات له، وأعظم منفعة له، وتؤثر السياسة أيضاً حيث أن كل شيء يعتمد على الحظ أو على القدر السماوي Divine Intervention أو على ممارسة الكهانة، أو على الاكتشاف بالحدس، وليس هناك تدخل للمجتمع، فالمجتمع - مثل الفرد - ربما يأمل أو يصلي أو يتوسل pray ولكن ربما لا يحظى بزمam الأمور أو أن يأخذ الأحداث في يديه.

وبطريقة مشابهة لوصف بنفلد السابق وصف كلارك, Clark العجز فى هارلم Harlem، باختصار إن هارلم نظام مؤسس يدل على العجز، ودلائل هذا العجز هى: حدوث هياج وقلق اجتماعي، واستياء وجمود أو ركود stagnation وإمكانية انفجار، واستجابات عاجزة وهذا يعكس عجز الشخص والمجتمع، فضلا عن انعكاس ذلك فى الإفراط فى الاعتمادية وصعوبة توجيه القوة الكامنة لمواجهة الرقود والجمود واللامبالاة، والانهازمية التي تكون بين الأشياء الأكثر وضوحاً، والتي تمثل عجز الفرد فى المجتمع، والعدوان وكرهية الذات Self-Batred والشك والارتياب، والتوتر الشخصي والاجتماعي وتدمير الذات Self-Destructive وردود الفعل غير التكيفية وحقيقة يكمن ذلك كله فى العجز.

ويوثق ما سبق ما أشار إليه بينت (Benett, 1995) فى أن الفقراء يتعرضون يوميا لما يسمى بالتغذية العرقية التي تشعرهم بالعجز وعدم تصديق أن جهودهم وقدراتهم تلقى الاستحسان والقبول، وأن التمييز بينهم يكون على أساس خلفيتهم الاقتصادية والاجتماعية لا على أساس جهودهم وقدرتهم وبالتالي يتعلمون العجز ويعممونه عبر مواقف حياتهم ومستقبلهم.

ومن هنا يتضافر الفقر والأمراض وفقدان أسباب العيش والتمييز جميعا للقضاء على ثقة الفقراء فى مواصلة النضال. وتقول فتاة تبلغ من العمر ٢٧ عاما من قرية فى إثيوبيا يوجد بها كثير من مرضى الجذام " نعم إن معظم المقيمين فى هذه القرية مرضى جذام، ورغم ذلك فإنني حتى الآن لا أعانى من الجذام، لقد كانت أمى مصابة به، ولهذا يعرف الجميع أننى ابنة أسرة مصابة بالجذام. وبالرغم من أن المجتمع لم يستبعدنى رسمياً، إلا أنه ليست هناك أية محاولة لقبولى عضوا بهذا المجتمع. وأنا أيضاً أشعر بذلك " ويقول رجل أعمى من غانا " لا أحد يعترف بوجودي إننى أصبح صاحب اسم كبير فقط عندما أسير فى الشوارع يتبعني الأطفال. وذلك هو كل الاعتراف الذى أحصل عليه مع الأطفال، إن أحد لم يوجه لى دعوة أبداً لأى اجتماع.

وبالنسبة لبعض الناس يتسبب الإفتقار إلى الأمل وعدم القدرة على رؤية مخرج فى الإصابة بالجنون والانتحار. ويوصف الاستسلام واليأس بأنه " موت وأنت واقف على قدميك " كما يقول رجل من أثيوبيا، و" بأن تكون على حافة الجنون وذهاب العقل " كما تقول امرأة من بولغاريا وبأن " الناس لا تبسم ويبدو عليهم الحزن " كما تقول امرأة من جمهورية القيرغيز، وبأنه "عدم رؤية ضوء

السعادة " كما يقول رجل متقدم في السن في بنجلاديش بأنه " شفق المرء بنفسه " كما يقول رجل فقير في جلا أباد.

وهنا في هذا الصدد أجرى باحث اقتصادي (Sowell, 1972) دراسة في جنوب أفريقيا ونيويورك، حيث لاحظ انخفاض كبير في نسب ذكاء السود، ورغبة أقل لديهم للإنجاز، وتوقع منخفض للنجاح، وهم أشخاص ثائرين ومتمردين Rebellious ولا ينكرون اعتقادهم الداخلي في العجز، ويضيف الباحث أن العديد من السود الآخرين يعتقدون في عجزهم وسبب اعتقادهم هذا أنهم لا يكافئون مثل البيض في مواجهة الصعوبات الأكاديمية، وهذه العملية تؤكد على تضارب نسب الذكاء لو كان الاعتقاد في العجز هو أساس مشكلة الفقر اليوم فإنها تؤدي إلى وجود دائرة الفقر Cycle Poverty.

وقدم جورن وجورن (Gurin & Gurin, 1970) أملاً عاماً في أننا نعيش الآن في ظل وجود فرص كثيرة للفقر وحذراً من أن الفقراء قد يكونون غير قادرين من الاستفادة من النمو الاقتصادي بسبب الاعتقاد الشائع بينهم أن نتائج سلوكياتهم لا تقع تحت سيطرتهم، هذا التوجيه المباشر للتجارب النموذجية لعجز المتعلم على الإنسان والكلاب والفئران تعلم في البداية أن الفرج Relief أو النتيجة غير قابلة للتحكم، وبالتالي وبسبب تغيير المجرب لبعض من ظروف التجربة فإن الفرج الواقعي يمكن تحقيقه ولكن وبسبب توقعات المفحوصين في عدم ارتباط الفرج بالاستجابة فإنهم يجدون صعوبة في عمله تشكيل (Forming) جديد وتوقع مأمول، ولو كان ذلك صحيحاً فإن تكرار خبرة النجاح مصحوبة بتغيرات حقيقية في الفرص فإن ذلك يؤدي بالضرورة إلى كسر دائرة الفقر، ومن المهم هنا أن ندرك أن نجاح الفقير يأتي من مهارات لديه وكفاءة يتصف بها ولا يدرك أنه يأتي من إحسان الآخرين أكثر من النجاح ذاته.

وأكد الباحثون على أهمية التوقع لدى الطبقة الفقيرة المطحونة، Underfoot ، ويهدف التوقع أنه عندما يبدأ الأفراد في توقع - على أية حال - أن أفعالهم أساس نجاحهم، وأن الوقت مناسب لهم، وأنهم كأي أفراد يشعرون ويتوقعون وينجحون، وأنهم مثل غيرهم قد يحدث لهم اعتقاد في عدم القدرة على التحكم، ولا يحدث ذلك لأنهم ينتمون إلى طبقة ما أو أن لونهم أسود أو أنهم فقراء، وإنما يحدث ذلك نتيجة لنقص جهودهم أو اختلال سلوكهم، وبالطبع بداية عمل ذلك قد يكون مستحيلاً، إلا أن الفقراء والطبقات الدنيا تشجع ذلك وتدعم أن القوة والتأثير، والقدرة على النجاح، والحاجة للإنجاز، وتحطيم اعتقادات عدم القدرة على

التحكم يجب أن يكون ممكناً لكل الأفراد سواسية وفي امتلاك معطيات النجاح والتحكم، وأن الفروق التي تظهر بينهم فروق طبيعية أو وراثية أو ثقافية وليس فروقاً في الطبقة و اللون أو امتلاك الثروة.

ولو كان الفقر يؤدي إلى العجز فإن على الفرد أن يحتج على ذلك وعليه أن يغير من ظروفه بنفسه في ضوء إدراك أنه لديه معطيات التغيير الداخلي أو الخارجي وبالتالي يؤدي ذلك إلى الإحساس بالسيطرة والتحكم، والقدرة على تحقيق الأهداف، والوقوف ضد التحررية والأحوال الاجتماعية التي تحاول أن تجعل مشكلات مجتمع السود غير قابلة للفهم. فالفقر لا يرتبط بالمشكلات المالية فقط ولكنه يتعلق بمشكلات التحكم والسيطرة والمنزلة وتقدير الذات.

الفقر في ضوء العزو السببي

تتعدد أسباب الفقر المرتبطة بالعجز المتعلم، حيث ينظمها فيجن (Feagn 1972)، في ثلاث أسباب :

١- القدرية Fatalistic: إرجاع الفقر إلى متغيرات غير خاضعة للتحكم مثل الحظ السيئ والمرض.

٢- البنيوية Structuralistic: عزو الفقر إلى عوامل بنائية أو موقفية مثل النقص في التربية، والنقص في الأجور. أي إرجاع الفقر إلى المؤسسات السياسية والدينية والاجتماعية العاملة في المجتمع.

٣- الذاتية Individualistic: عزو الفقر إلى خصائص في الذات مثل نقص الدافعية والكسل، السلبية وضعف القدرة، وتدنى القيم الأخلاقية بين الفقراء.

ويرتبط العزو السببي للفقر طبقاً لثقافة المجتمع، حيث إن الأمريكيان أكثر عزوا للفقر إلى أسباب ذاتية. أما المراهقون الإنجليز فيعززون فقرهم إلى المساواتية Egalitarianism أي المساواة بين الأفراد، وأن المجتمع والمواقف هي أكثر أسباب الفقر، وأن أكثر الأسباب شيوعاً في المجتمع الأوروبي (بلجيكا، هولندا، ألمانيا، إسبانيا، فرنسا، إيطاليا، لوكسمبورج، البرتغال، والمملكة المتحدة) للفقر هي الحظ السيئ (حالات قضاء وقدر) والكسل (أسباب ذاتية) والنقص في قوة الإرادة وعدم عدالة المجتمع (اجتماعية) (Bullock, 1999) ويعزو المراهقون في نيوزيلندا أسباب الفقر إلى السمات الشخصية مثل قدرتهم على حماية معايير الدخل، حيث لاحظ هيني ومونتال (Hine & Mantial, 1999) أن طلبة الجامعة في الفلبين أكثر عزوا للفقر إلى العوامل البنائية والشخصية مقارنة بطلبة الجامعة في كندا.

وفى دراسة توما (Tuma, 1998) على المجتمع العربي حول تأثير البنائية السلوكية فى العالم العربى على معتقدات الفرد لأسباب الفقر كمشكلة اجتماعية وسياسية واقتصادية أشارت تلك الدراسة إلى أن الشعوب العربية بشكل عام تميل إلى عزو أسباب الفقر إما إلى القدر أو إلى البنائية، إى إدانة المنظومة السياسية والمجتمع، أو المؤسسات القائمة فى المجتمع العربى كنتيجة شعور بجنون الاضطهاد Paranoia التى تغذيها اللوم للنظام Blaming System وحصل كار وماك لاشين (Carr & MacLachan, 1998) على نتائج مشابهة حيث وجد أن الطلبة الجامعيين فى مالاوى يفسرون الفقر فى ضوء البنيوية مقارنة بالطلبة الجامعيين فى استراليا.

وفى ضوء الدراسات عبر الثقافية قدم هنت (Hunt, 1996) منظوراً لتفسير العزو السببى للفقر فى ضوء العرق والانتماء الطبقي، حيث توضح دراسة هنت أن الأمريكان الأفارقة يعزون الفقر إلى أسباب ذاتية عما يفعل البيض الأمريكان. كما يعزو الأمريكان من الأصول اللاتينية الفقر إلى أسباب ذاتية (داخلية) عما يفعل الأمريكان الأفارقة والأمريكان البيض، وانتهى هنت إلى أن متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى مثل التعليم والدخل والمنصب والعمل قد تكون مرتفعة أو منخفضة وتتفاعل مع الخلفيات الدينية Religious Identification لتثمر عن منظورين من المسئولية عن الفقر هى :

* منظور مسئولية الثقافة عن الفقر (Culture of poverty Hypothesis) والذى يوضح أن الفقر صفة مميزة لثقافة عن أخرى، ويعزو أفراد هذه الثقافة الفقر إلى أسباب ذاتية موصومة بهذه الثقافة بصرف النظر عن اعتراف الكاهن Confessional أو الطبيعة العقائدية Ethnic Affiliation. ويوضح لويس أوسكار بأن الفقر يخلق ثقافة خاصة به ذات سمات مشتركة بين الفقراء أينما وجدوا، ويرجع إليه الفضل فى انتشار مفهوم "ثقافة الفقر" وهو يعنى الثقافة بمعناها الكلى المركب من العادات والأفكار والتصورات السائدة عن الفقراء والتى تنتقل اجتماعياً من جيل إلى جيل وهى تمثل محاولة الإنسان للتكيف مع البيئة المحيطة، وتحافظ على الطابع المميز لحياته. وقد ميز لويس بين "الفقر وثقافة الفقر" وحاول أن يفسر الفقر وما يصاحبه من سمات ثقافية، أو بمعنى أكثر دقة فهو ينظر للفقر لا باعتباره حالة اقتصادية وإنما كثقافة فرعية وأسلوب للحياة تورث عبر الأجيال (جمال الزناتى، ١٩٩٦).

- ويرى أوسكار لويس أن هناك في ثلاث عناصر في ثقافة الفقر هي :
- شيوع مستوى متدن للعيش (الدخل المنخفض - البطالة - المستوى التعليمي المتواضع - الصحة المعتلة - الاستهداف للمرض)
 - غلبة نسق خاص من القيم والمعتقدات والاتجاهات مثل (المشاعر المعادية للسلطة، النظرة قصيرة المدى للأمور، نقص القدرة على التخطيط)
 - غلبة الأنماط السلوكية المنحرفة مثل (تفكك الأسرة، الخبرة الجنسية المبكرة، العنف والإجرام)
- ويرتبط الفقر أيضاً كما هو مستقر في أذهان الفقراء بعدد من المشاعر السلبية مثل : الإذلال، الإحساس بالدونية، تعلم العجز وانعدام الحيلة، والتهيو لمشاعر العجز المتعلم (الفرحاتي السيد، سعيد خيرى، ٢٠٠٨).
- * منظور لوم النظام System blame Hypothesis ويعد هذا المنظور - في طبيعته - أكثر تناسبا للمجتمعات متعددة العرقيات ومتعددة الأنظمة الثقافية ويقترح هذا المنظور أن انتماء وولاء الأفراد إلى مجموعات معينة قد يكون صحيحاً أو خاطئاً ويحوى في طياتها تمييزات عنصرية وهم يميلون إلى ربط الأحداث السلبية إلى النظام (Della Fave, 1974).

العوامل البيئية والنفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى الفقراء

قد يحتوى الفقر على عوامل بيئية ونفسية تؤثر على اكتساب الطفل الذي يعيش في بيئة فقيرة للعجز، والاعتقاد المشوه في قيمة الذكاء والجهد منها :

١- المعيشة المتغيرة

في مثل هذه الظروف نجد الأطفال أقل احتمالاً في أن يعرفوا معلومات جديدة، وتعلم أن تصرفاتهم ترتبط بتحقيق أهدافهم. فضلاً عن سوء صحة وتغذية الوالدين وكثرة تعرضهم للتعب والإجهاد في عملهم، ومن ثم فإنه من غير المحتمل أن يجدوا الوقت لمساعدة أبنائهم على تنمية قدراتهم، وإذا كان الوالدان لديهم الرغبة لمساعدة أبنائهم، فإنهم لن يعرفوا كيف يكون ذلك لأن تعليمهم محدود وقدراتهم عاجزة. وهنا كشفت الدراسات أن أطفال الأسر محدودة الدخل في مصر لا يأخذون العناية الكافية في غذائهم وتعليمهم ويرجع ذلك بصفة أساسية إلى المستوى المنخفض لدخل الأسرة، وبصورة ثانوية إلى التقاليد السائدة في هذه الأسر. فتلك التقاليد تعطي الاهتمام الأول إلى الأب أولاً ثم إلى الذكور البالغين

ثانياً، وعندما يختلط أطفال الفقراء مع بعضهم البعض في الأسرة : سيكون نصب كل طفل تنبياً ذهنياً محدوداً من جانب الراشدين وكبار الأطفال.

والطفل الذى يعيش معيشة متغيرة بهذا الشكل ينشأ ولديه إحساس بالدونية علاوة على شعور داخلي بالغربة والاعتراب عن الآخرين فى المجتمع، وغالباً ما يضطر الآباء إلى إنهاء مسيرة حياته المدرسية نتيجة عدم القدرة على تحمل تكلفته المادية، وحتى فى الحالات التى يضطر الآباء إلى العمل فترات إضافية لتعويض هذا العجز المادى، فإن ذلك يقتضى تخفيض ساعات تواجد الأب مع الأبناء فى المنزل.

ومن مظاهر المعيشة المتغيرة فى الأسرة الفقيرة نقص التغذية أو عدم ملاءمتها، وما يترتب على ذلك من الإصابة بالأمراض وتأخر فى النمو عن أقرانه، ومعاناة ونقص بذل الجهد المطلوب سواء كان جهداً جسدياً أم عقلياً أم انفعالياً ولا شك أن ذلك ينعكس سلبياً على الأداء المدرسي للطفل وعلى تقديره لذاته، كما أن بعض حالات الإعاقة فى الحواس مثل ضعف البصر والسمع، والتعرض المتكرر لسنزلات الأمعاء والإصابة بالبرد ونقص الوزن أمر كثير الحدوث فى أطفال الأسر الفقيرة إضافة إلى مظاهر جسدية ظاهرة تشيع بينهم مثل الحصف فى الجلد والجرب والتشقق وكلها مظاهر سوء تغذية ناتجة عن معيشة متغيرة وهى بلا شك تؤثر على توافق الطفل النفسى وتقديره لذاته وإدراكه لقيمة صفاته الإيجابية (شاكر قنديل، ١٩٩١: ١٧).

٢- اللغة الحركية لدى طفل الفئات الفقيرة

حيث يرتبط الحرمان الثقافى بضعف الحصيلة اللغوية وعدم الميل إلى التجريد والاهتمام بالمواقف العملية والمعاشة، وبالتالي ميل الطفل إلى التعبير الحركي عن انفعالاته ومشاعره، وبما أن جو الأسرة غالباً ما يسوده انعدام أو انخفاض الحوار والتواصل فإن الطفل يجد فى الشارع المجال الطبيعي للتعبير عن مشاعره وانفعالاته، وفى الشارع حيث لا رقابة ولا توجيه يتعرض الطفل لمختلف أنواع الانحراف.

ويذكر مصطفى حجازي (١٩٧٥) كيف أن سلوك أطفال الفئات الفقيرة يتميز بسيادة اللغة الحركية فى التعامل مع العالم ومع الآخرين، وسرعة إفلاس الحوار الذى يتحول إلى اشتباك بالأيدي مسرودا بالشتائم والمهاترات.. وعجز عمليات التفكير المجرد، والتوقف عند حدود المحسوس. فالسلوك الجانح لدى أطفال الفقراء حوار عنيف لمحاولة للدخول فى علاقة مع الآخر من خلال العنف الجسدي، حيث يحاول الجانح أن ينتزع من الآخر اعترافاته ككائن ذى قيمة.

وبالتالى فإن عدم أو نقص تواصل الطفل داخل الأسرة يحرمه من إشباع حاجته للاستحسان والتقدير فى الأسرة، ويدفعه فى المراهقة إلى البحث عن الاستحسان والتقدير خارج الأسرة، فينتهي إلى رفاق سوء ويسير فى ركابهم ويرفض السير فى ركاب والديه.

كما أن حجم الأسرة وانشغال الوالدين بضروريات الحياة وانخفاض مستوى تعليم الآباء، كل هذا يؤدى إلى غياب التفاعل بين الأطفال والكبار ونقص نصيب كل طفل من الرعاية الوالدية، حيث يفتقدون الحوار الأسرى الذى يجيب على تساؤلات الطفل ويشجعه على المزيد منها، وزيادة مفرداته اللغوية التى تشجعه على توضيح وجهة نظره. وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل فى تلك البيئة يفتقد من يقرأ له، ويقل لديه عامل الاستعداد للقراءة، بل قد لا تتوفر المواد القرائية نفسها داخل المنزل من كتب وصحف ومجلات. وهذا كله وغيره قد يؤدى إلى إعاقة النمو اللغوي، ومن ثم النمو العقلى لأطفال الفقراء وإذا لم تلبي الأسرة مثل هذه الاحتياجات الضرورية فإن ذلك يعوق الطفل فيما بعد، الأمر الذى يجعله يعانى الإحباط والذي ينعكس بدوره على توقعاته لنفسه فتصبح لديه رغبة ملحة فى الهروب من المدرسة - والذي ينظر إليها كسجين - علاوة على أن تأثير هذا الفقر والحرمان على التعلم والنمو له عواقب وخيمة لا يتحملها الفرد وحده، بل يتحملها المجتمع كله، وعواقب من هذا النوع يستحيل تعويض خسائرها، وخاصة إذا ما استمر هذا الفقر والحرمان لفترة طويلة.

٣- الثروة اللغوية لدى طفل الفئات الفقيرة

تعتبر الحاجة اللغوية من أكثر الاحتياجات التى تؤدى إلى إعاقة طفل البيئات الفقيرة. والنقص اللغوي ليس مجرد عيب فى النطق أو أخطاء نحوية، فهذه العوامل أقل العوامل تأثيراً فى النمو العقلى. وإن الفروق الاجتماعية فى العادات اللغوية تعنى أن هذه العادات قد تكون مرفوضة أو مقبولة وفقاً للذوق والقيم والمُثل. وقد نتسائل عن أحقية الحكم بأفضلية قيم الشريحة الوسطى على الشريحة الدنيا؟ إلا أن اللغة لها وظيفة أخرى بالإضافة لوظيفتها الاجتماعية فى تسهيل الاتصال والتفاهم بين الناس فهى "أداة الفكر".

كما أن اللغة هى أولى الأشياء التى تتأثر بالحرمان الاجتماعى فى الطفولة المبكرة ذلك أنها تتأثر قبل أن يتأثر جهاز الطفل البيولوجى أو حالته الغذائية أو حتى نموه الحركى "فإذا كنا نتعامل مع طفل محروم فنحن نتعامل مع جهاز لغوي

قاصر" والطفل المحروم عندما يصل إلى سن الثالثة أو الرابعة فإنه يكون مختلفاً عن الأطفال الآخرين في القدرات اللازمة لنجاحه في المدرسة ، فلا بد للطفل المحروم بطريق ما أن يلحق بزملائه في تنمية القدرات اللغوية، وإلا سيصبح معوقاً حين دخوله المدرسة الابتدائية. وهذا يعنى الفشل الدراسي لمعظم هؤلاء الأطفال، والمستقبل المحدد الأفق لهم جميعاً، بل وتبدو الصورة القاتمة لهؤلاء ولنا ولكل من يحاول أن يساعدهم لتنمية استعداداتهم.

وفى السياق ذاته درس برنشتاين Bernstein الفروق فى النمو اللغوى بين أطفال الشرائح الدنيا وأطفال الشرائح المتوسطة. ووجد أن الفروق بينهما فروق نوعية فكلاهما له نظامه اللغوي المختلف تماماً. وقد وصف "برنشتاين" لغة الشريحة الدنيا باللغة المحدودة، أما لغة الشريحة المتوسطة فأسماءها اللغة الشكلية أو اللغة الواضحة حيث تميزت لغة الشريحة الدنيا بقصر جملها وبساطة تركيبها النحوي، كما أنها مختصرة ومحدودة وتحتوى أمثلة من نوعية منخفضة، وبالإضافة إلى هذا فهي لغة ذات معانٍ ضمنية. أما اللغة الشكلية فهي أكثر دقة، ويمكنها التعبير عن عديد من الأفكار. وأضاف أن محدودية لغة الشريحة الدنيا تحد من نوع الأفكار التي يمكن التعبير عنها ونقلها للآخرين وهذا الاختلاف فى النظام اللغوي بين هاتين الشريحتين فى المجتمع يعوق التفاهم بين أفرادهما (Spodek, 1990).

بالإضافة إلى هذا فإن الكبار فى الشريحة المتوسطة يستخدمون الكلمات بحرية ويسر، مما يتيح الفرصة للطفل لاستخدامها فى مناسبتها، كما إنهم يشجعون الطفل على نطق الكلمات بوضوح مصححين أخطائه، ويبدو أن عملية التصحيح هذه ضرورية لتعلم اللغة وعلاقتها بالخبرة. فالطفل عندما يبدأ فى اتصالاته بالآخرين يستخدم لغة محدودة وركيكة، ويتسع أفق الطفل اللغوى فى الشرائح المتوسطة عن طريق الاستجابة لكلامه واستفساراته. بعكس الحال فى الشرائح الدنيا حيث تكون استجابة الوالدين عادة فى كلمات مقتضبة أو من خلال هذا الرأس. وهذا فارق هام بين أطفال الفقراء وغيرهم.

وباكتساب الطفل لغة أكثر تركيباً يبدأ فى إدراك جوانب البيئة المحيطة به مستخلصاً أفكارها المجردة ويثبتها فى ذاكرته، وهكذا يكتسب سيطرة على بيئته من خلال اللغة. ويتكرر استخدام اللغة للتواصل مع الآخرين فى البيئة، ويبدأ الطفل فى استخدام اللغة كأداة للفكر بل ويصبح أكثر قدرة على استخدام اللغة للتعبير عن انفعالاته، كما أنه يبتكر طرقاً لتأجيل إشباع رغباته، وأخيراً يصبح قادراً على المقارنة والتمييز وتجريد بيئته وأفكاره. وهنا تظهر فرصة الطفل الأكثر حظاً فى

تنمية هذا الجانب المعقد من اللغة. وهكذا يتعلم طفل الشريحة المتوسطة الكثير عن عالمه وعن استخدام اللغة لتثبيت هذا العالم في ذاكرته، كما أنه يتعلم التفكير في أوجه الشبه والاختلاف في هذه البيئة الغاية في التعقيد. ومثل هذا التعلم هو تعلم شخصي وموقوت بالأفعال والخبرات وأسئلة الطفل. فيعمل الآباء ما وسعهم لمكافأة الطفل وتقوية استجاباته فيقرءون له ويتحدثون، فهو ينظر إلى العالم على أنه شيء يمكن تعلمه من خلال ألعاب وأنشطة مسلية. وفي الواقع فإن الاستحسان الذي يقابل به هو رد فعل لاستجابته السريعة والدقيقة لهذا التعلم المنزلي .. وينبغي عدم الخلط بين " يتعلم كيف يتعلم " وبين تعليم الطفل القراءة والحساب. فالقيام بهذه المهمة في الأسرة هو مجرد أداء بعض مهام المدرسة قبل الالتحاق بها. أما أن يتعلم كيف يتعلم فهو شيء له معنى آخر. فهو يعنى إعطاء الطفل الدافع للتعلم وأن يجد متعة في ذلك التعلم، كما يعنى تنمية قدرة الطفل على الاهتمام بالأشياء وبالأخرين، وأداء أفعال لها هدف. كما يتضمن تعويد الطفل على تأخير تلبية رغباته، فيصبح في إمكانه العمل من أجل هدف أكثر بعداً. إنه يعنى أن ينظر الطفل إلى الكبار كمصدر للمعرفة والاستحسان والمكافأة ومن خلال ذلك يتعلم الطفل أن يغير من توقعاته لنفسه وللآخرين (Bloom, 1985: 14).

٤ - عدم تكافؤ فرص التعليم يؤدي إلى تعلم العجز

يركز مفهوم تكافؤ فرص التعلم إلى تصور قوامه أن التحصيل العلمي والمعرفي يشكل نوعاً من الخبرات المادية والروحية، وبالتالي فإن الديمقراطية التربوية تتجسد في التوزيع العادل للخبرات التربوية بين أفراد المجتمع. فديمقراطية التعلم لا تتحقق في توفير الفرص التربوية المتكافئة فحسب، وإنما في توفير الإمكانات المتكافئة للتحصيل التربوي بين أفراد المجتمع وهذا هو جوهر الديمقراطية التربوية. إن غياب هذا التكافؤ في فرص التعليم يمثل انتهاكاً للديمقراطية التربوية كما يعلن المفكر الفرنسي روجيه جيرو Roger Giro ويشكل في نهاية الأمر توزيعاً غير عادل للخبرات المادية والروحية في المجتمع. ومن الواضح أن هذا التعريف يؤكد على أهمية الحياة الاجتماعية كمصدر للتوزيع غير المتكافئ للخبرات المادية. فالتربية هي نوع من الخبرات المادية والروحية في آن واحد وبالتالي فإن التوزيع المتكافئ لهذه الخبرات يشكل البعد التربوي لمسألة نقص المساواة أو زوالها الاجتماعية. وهذا يعنى في نهاية الأمر أن المساواة في ميدان التربية والتعليم، تتجسد في عملية التوزيع المتكافئ للخبرات التربوية، وتمكين أفراد المجتمع كافة من الحصول على نصيب متكافئ من الخبرات التربوية

المتاحة، وبالتالي تمكين كل فرد في المجتمع من إشباع كامل لاحتياجاته العلمية والتربوية في إطار المؤسسات التربوية وفقاً لمعطيات الثروة التربوية المتوافرة في المجتمع.

إن التحديد الذي سقناه لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية يتباين إلى حد ملحوظ مع عدد كبير من التحديدات التي تعبر عن وجهات نظر مختلفة، وسنكتفي هنا بالإشارة إلى تحديد جاستون Gaston الذي ينظر إلى المساواة التربوية بوصفها : "إمكانية متاحة، أمام الأطفال كافة، من أجل الحصول على تعليم يناسب استعداداتهم العقلية الخاصة، وذلك بشكل مستقل عن تأثير الشروط الاجتماعية الخارجية : كالوضع الاقتصادي والاجتماعي لعائلاتهم. ومن الملاحظ أن إذا كانت أبناء الفئات الفقيرة كغيرهم من أبناء الفئات الأخرى يتفاوتون من حيث قدراتهم العقلية وميولهم واستعداداتهم، إلا أنهم يعانون من عدم التكافؤ في فرص النجاح في الحياة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي لا تساعد على بلورة قدراتهم العقلية من خلال مواقف عملية معاشه، وإذا قدر لبعض أبناء الفئات الفقيرة استكمال دراستهم فإنهم يجدون بحكم انتمائهم الاجتماعي صعوبة في أن تسند إليهم المهام التي تتناسب مع تكوينهم العلمي، على عكس أطفال الفئات الميسورة الذين لا يجدون صعوبة في الحصول على العمل الذي يوفر لهم تميزهم. فالمدرسة تصطفى روادها وفقاً لمعايير الذكاء والاجتهاد ولعوامل اجتماعية مختلفة. وهذا يعني أن شروط الدخول المتكافئ لا تعني تأكيداً على المعنى الديمقراطي بأبعاده المختلفة. فالأطفال يدخلون إلى المدرسة ولكن شريحة منهم واسعة تغادرها كرهاً لأنها لا تستطيع أن تواكب سيروراتها المدرسية وعوامل الاصطفاء فيها. فالمدرسة تفتح أبوابها للجميع ولكنها تترك مجال الاستمرار فيها لعناصر القدرة على الاستمرار وهذا يعني في نهاية الأمر مبدأ البقاء للأقوى والأصلح : والأقوى والأصلح هم في غالب الأمر هؤلاء التي انتظمت شروط حياتهم في أفضل تجلياتها، أما الأضعف فهم هؤلاء الذين خرجوا من مستنقع الحياة إلى دائرة صراع لا يملكون لها غير الضعف والعجز والهزيمة. فأسلوب (الواسطة) السائد في مجتمعاتنا والقائم على المحسوبية والزبونية والعلاقات العائلية، تتيح لأبناء الفئات الميسورة الاستئثار بالامتيازات المادية والمعنوية، ويسمح لهم بأن يقوموا بنفس دور آبائهم المتمثل في احتكار الثروة والسلطة والنفوذ

والخطوة الأولى التي يمثلها نظام الواسطة هو أن الفرد عندما يلجأ إلى أصحاب النفوذ والمال عن طريق أقاربه وأصدقائه طالباً المساعدة فإنه يعبر من

خلال هذا العمل عن عدم ثقته بالقانون الذي وجد في الأساس لحماية أصحاب النفوذ والثروة. وبلجوائه إلى الوساطة يقدم ولاءه لعائلته على ولاءه لمجتمعه ووطنه، وكما يقول هشام شرابي (١٩٨٧) أن مفهوم المجتمع ومفهوم الوطن والأرض في ظل مجتمع كهذا يتصفان بطابع تجريدي، وليس لهما معنى حقيقي إلا عند ربطهما بعلاقات النسب والدين، والخطوة الثانية التي يمثلها نظام الوساطة تتمثل في أن تحقق مبدأ العدالة في التعليم لجميع أفراد المجتمع يفقد معناه الصحيح مالم يتحقق عدالة اجتماعية على مستوى المجتمع ككل، وبدون تحقيق هذه العدالة الشاملة فإن العدالة في التعليم تصبح عدالة صورية فارغة من محتواها الحقيقي.

وتصور مجتمعاً من المجتمعات تتغلغل فيه الوساطة في كل أمر من الأمور صغر أو كبر، وهذه حقيقة قد تنطبق على بعض المجتمعات، ماذا سيكون عليه حال الناس في مثل هذه المجتمعات، الحال سيكون أن هؤلاء القوم تجسد لديهم الإحساس بأن أمورهم لا يمكن قضاؤها إلا من خلال الوساطة(*) في هذه الحالة عليهم البحث عن صديق أو قريب أو التقرب من شخص ذو مكانة في المجتمع كي يأمر صاحب المسؤولية فينجز الأمر، خطر مثل هذا الجو هو أن الناس سينصرف تفكيرهم عن الإجراءات النظامية، ويركزون على الطرق غير النظامية وغير الشرعية في كثير من الأحيان، ولذا نجد المثل الشعبي يقول (عسى في كل خرابة لنا قرابة) أو (طرى ناشف أكلناه) حيث تؤكد هذه الأمثال وغيرها الحالة الذي يكون عليها الناس حينما يكون نظام الوساطة والمحسوبية والقرابة هو الشائع بل قاعدة يسير عليها المجتمع في كل نشاطاته. في مثل هذا الوضع تفقد اللوائح والأنظمة والمؤسسات هيبتها، ويحل محلها العلاقات الشخصية والمعرفة، وهذا سيكون على حساب الحق والكفاءة ومن ثم ضعف الإنتاجية والعطاء، وبالطبع فإن غياب الموضوعية أو غياب المعايير وعدم احترام المواهب الفطرية والمؤهلات العلمية في أي مجتمع تكون نتيجته تفشي قيم الفساد والرشوة والمحسوبية والتملق لدى أفراد. وتضيع الكفاءة وسط هذا كله وينزوي الأصلح، والأفضل والأكثر علماً، ومعرفة تاركاً الساحة للمتملقين والمرتشين وتعميق الفساد بمختلف صورته.

ومن ثم فإن غياب مبدأ تكافؤ الفرص يعد سبباً من أسباب العجز المتعلم، وانتشار الاغتراب بين الطلبة والشباب لأنه أدى إلى زيادة الشعور بالإحباط لدى

* يجب التفريق في هذا المقام بين الوساطة والشفاعة، فالوساطة هي العمل على إعطاء شخص حقاً لا يستحقه، أما الشفاعة فهي تمكين الشخص من نيل حقه الذي حالت دونه إجراءات روتينية أو موظف مخطرس ولا يفهم النظام، أو ربما يعود الأمر لصاحب الحق فهو من النوع الخجول الذي لا يستطيع تقديم نفسه والدفاع عن حقه.

الكثير منهم بسبب عجزهم عن الحصول على حقوقهم التعليمية، كما أن التعليم الذى لا يقوم على العدالة قادر على إبعاد الكثير من الأفراد عن واقعهم، وفصلهم عن عالمهم، وأوجد لديهم الشعور بأن التعليم غريب عنهم، كما يزيد الظلم التربوي من شعور الكثير من الطلبة بالغبين والقهر مما ولد لدى بعضهم النقمة على مجتمعاتهم ورفضها والتمرد عليها.

ومن جهة أخرى فإن المجتمع الذى يميز تربوياً بين أبنائه قد يدفع الكثير منهم إلى دائرة ضعف الانتماء وقلة الولاء له، وحين يحاول أولئك الأبناء تغيير الواقع بالطرق المشروعة والقانونية فلا يستطيعون، وقد يلجأون للعنف مما يهدد الأمن الاجتماعي أو يحسون بالعجز والإخفاق، أو يميلون للعزلة والانطواء والانسحاب، وكل ما سبق تعد مظاهر عجز عن التحكم فى أحداث المجتمع لها نتائج سلبية على الفرد والمجتمع.

٥- قسوة الظروف وقسوة الوالدين

إن طفل الفئات الفقيرة لا يعاني من قسوة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية فحسب بل يعاني أيضا من قسوة الوالدين الذين غالبا ما يكونان جاهلين بأبسط المبادئ المتعلقة بالتعامل مع الطفل، وكثيرا ما يتعرض الطفل فى هذا المستوى إلى العقاب الجسدي والنفسي المتمثل على الخصوص فى الاستهزاء وتحقير الذات، كما أن العقاب الجسدي لا يعلم الطفل شيئا إلا الرضوخ والاستكانة وتعلم العجز لمن هو أكبر وأقوى منه ولمن هم أعلى منزلة، من هنا يتعلم الفرد أن يسكت على القهر، وأن يكبت الضغينة، ويستسلم تماما للمؤثرات معتقدا أن ذاته ضعيفة لا تستطيع التأثير فى الأمور، وعلى حد قول سيلجمان (١٩٧٥) أن أطفال البيئات الفقيرة يشعرون بالعجز المتعلم، وتتسم فعاليتهم الذاتية بالتدنى، وينظرون إلى الأحداث الاجتماعية على أنها أحداث خارج نطاق تحكمهم، ولا يستطيعون تغيير نظرة من حولهم لهم، ويدركون أن جهودهم وقدراتهم ليس لها تأثير فى النتائج.

ومن ثم تتكون فى الفرد صفات لها أبعاد الأثر فى تكوين شخصيته، وفى تطوير أنماط سلوكه، لذا نرى الفرد فى سلوكه الاجتماعي بدلا من اعتماده على الصراحة والصدق والتعاون مع الآخرين، يميل إلى المداورة، والمداهنة، والأسلوب غير المباشر، ويعتاد الدس والتمويه فى تفاعله الاجتماعي، لهذا نجد أن الاغتياب - أي نم الغائب وتعريته من كل المحاسن - هو من عاداتنا العميقة الجذور، ولا يقل العقاب النفسي المتمثل فى التخجيل والاستهزاء عن العقاب الجسدي فى الآثار السلبية التي

يخلقها على شخصية الطفل، بل قد يكون العقاب النفسي أكثر فاعلية في ترويض الفرد وجعله أكثر امتثالاً لإرادة من هم أعلى منه .. إنه يخلق في النفس شعوراً بالذنب، فيشعر الفرد أنه مذنب ليس فقط على صعيد السلوك الفعلي، بل أيضاً على صعيد الفكر والمعرفة والمقصد (هشام شرابي، ١٩٧٥)

وفي هذا الشأن يمكن القول بأن الفقر بيئة ملائمة لنمو السلطة والقهر، وأن سوء الوضع الإقتصادي يشكل خطراً حقيقياً على الحرية، يقول هارولد لافاي "إذا بدأ الاقتصاد في مجتمع يتأزم ويتدهور فهنا تصبح الحرية في خطر، فالفقر يولد الخوف، ولا خوف يربي الشك وهنا يبدأ الحاكمون يخافون من الحرية لأنهم يشعرون بأن المحكومين لم يعودوا في يسر وأنهم لم يعودوا يؤمنوا بأساليبهم في الحكم، وأنهم أي المحكومين يتطلعون إلى شيء جديد ويتوقون إلى أوضاع تمكنهم من القضاء على العوز، فإذا لم يعمل الحاكمون على إصلاح النظم الاقتصادية بالطرق السليمة العواقب أخطروا إخفات صورة المحكومين القلقين بالقوة، ولجئوا إلى العنف ليتمكنوا من المحافظة على سلطانهم وامتيازاتهم (على عقلة، ١٩٩٠).

كما أن الفقر قد يؤدي إلى الرفض والمعارضة مما يجعل بعض الحاكمين يلجئون إلى السلطوية والعنف في مواجهتهما، كما أن الفقر من ناحية أخرى قد يقود إلى خوف الفقراء من مستغليهم مما يجعل المستغلين أكثر استبداداً وتسلطاً، فكما يقول الكواكبي فإن الاستبداد يرسخ في الأمم التي يكثر أغنيائها، ويخاف الفقر ظالمهم خوف رثاءه ونذالة، خوف البقات من العقاب فهم لا يجسرون على الافتكار، فضلاً عن الإنكار كأنهم يتوهمون أن داخل رؤوسهم جواسيس عليهم (أحمد الربيع، ١٩٩٥)

ومن هنا فإنه لا بد من التدخل المبكر حتى لا تترسخ الاتجاهات الاجتماعية التي تثبت من ثقافة الفقر. فلهؤلاء الأطفال الحق مستقبلاً في أن يتساءلوا عما فعله المجتمع لهم، حيث يشيع فيما بينهم عادة الشعور بعدم الانتماء إلى المجتمع الذي تركهم حتى وصلت بهم الأحوال إلى ما هم عليه. ولهذا تتعاضد أهمية أن يوفر لهم المجتمع احتياجاتهم، فهو النمط الثاني بعد الأسرة المسئول عن تلبية تلك الاحتياجات ذلك أن نجاحنا يعتمد على أن نبدأ مبكراً حتى نكسر حلقة الإحباط واليأس والفشل وحتى يكون للمدرسة دور فعال في حاضر الطفل ومستقبله ومستقبل الوطن بالتالي (نادية كمال، ٢٠٠٠) وينبغي أن تحتل العدالة الاجتماعية مكانتها اللائقة في المجتمع، وفي مجال التعلم خاصة من خلال إتاحة فرصة تعليم

أطفال الفقراء وعن طريق بدائل جديدة يمكن معها تلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال.

٦- حرمان حسي وحرمان ثقافي

إن التركيب العقلي لطفل الفئات الفقيرة يتميز بفقر في اللغة مما يجعله لا يميل إلى التفكير النظري والمجرد، فالبيئة التي يعيشها هذا الطفل فقيرة ثقافياً بالنظر إلى ثقافة الوالدين وفقيرة لغوياً حيث يغيب بين أفرادها الحوار - لاسيما بين الوالدين، وبين الأبناء والوالدين - ويتم التواصل من خلال عبارات تفتقر إلى المرونة ويغلب عليها الطابع القمعي والقهري، وتستخدم على شكل أوامر ونواهي ولوم وتحقير. بالإضافة إلى الفقر المادي في الأدوات والأشياء، بما ينعكس بالسلب على الحصيلة اللغوية للطفل. وهي حصيلة تظل متخلفة عن الحصيلة اللغوية لطفل الفئات غير الفقيرة، والذي تتاح له فرصة أكبر للاحتكاك بالكثير من الأشياء الموجودة في محيطه، وبالتالي تتاح له فرصة أكبر لتنمية حصيلته اللغوية.

فالأطفال الذين يعيشون في بيوت تسمح لهم بمناقشة القرارات ونماء حصيلتهم اللغوية تكون حصيلتهم في الذكاء أعلى من الأطفال الذين يكون أبائهم متساهلين، أو غير مكترئين، ويطلبون من أطفالهم الطاعة دون نقاش وعدم الكلام وكف أو إطفاء حصيلتهم اللغوية، كما لو كان الأب يقول لابنه " لا تفكر " أي أن أسلوب الوالدين في التربية والتنشئة يرتبط بذكاء وقدرات أبنائهم

وإذا كان الطفل يحتاج إلى مكان نظيف يلعب فيه، ولعب مناسبة يلعب بها، وأوراق وأقلام ملونة وما إلى ذلك من المثيرات البيئية التربوية، فإن أغلب هذه المتطلبات لا تتوفر لدى الأسر محدودة الدخل، ونتيجة للتكدس في شقة صغيرة، بل حجرة واحدة أحياناً، لا يجد الطفل مكاناً يلعب فيه سوى خارج المنزل حيث الشوارع بكل ما تتصف به من ملامح الفقر والتخلف. ومن هنا فإن عدم العناية الكافية بالطفل في هذه السن المبكرة، يترك أثراً على سلوكه وشخصيته في الكبر وهذا ما يمكن أن يقدم تفسيراً لما أطلق عليه "ثقافة الفقر" وهي السائدة بين السكان من ذوى الدخل المنخفض.

وقد أثبتت الدراسات أن أطفال الفقراء محرومون من المثيرات البيئية والمثيرات البصرية، وهذا يرجع إلى قلة وفقر الأثاث وعدم توفر اللمسات الجمالية المتنوعة مثل اللوحات أو المجسمات وغيرها من وسائل الزينة المألوفة. وعدم القدرة على شراء أدوات اللعب ذات الأحجام والأشكال والألوان المختلفة التي

تشكل تحدياً لقدرات الطفل اليدوية والعقلية (نادية يوسف، ٢٠٠٠). فقلة المثيرات البيئية تعوق النمو الإدراكي المعرفي، وإن الاستثارة الحسية المبكرة ضرورية للبرمجة الكافية للمخ، وأن الخبرات المثيرة للحواس في المرحلة المبكرة تعد أساس التحصيل المدرسي فيما بعد، وعند افتقاد تلك المثيرات فإن النمو يأخذ طابع الفشل الذي يزداد بمرور الوقت (Heffernan, 1998). وفي هذا الشأن قد يتخذ الحرمان الحسي للأطفال صوراً عديدة منها : الرتابة والروتين في حياة تلك الأسر، يرجع بدرجة كبيرة إلى عجزها المادي عن توفير ما يحقق تنويعاً واثراءً لبيئة الطفل المنزلية من أدوات ولعب وتسلية وترفيه، أو عجز الأسرة مادياً على القيام برحلة أو قضاء أجازته خارج حدود المنزل، كذلك يتمثل الحرمان الحسي في نقص مصادر الجمال والإمتاع الحسي في المنزل، فالمنازل المتواضعة في تأسيسها والفقيرة في تجهيزاتها المادية والخالية أو تكاد تكون خالية من وسائل الترفيه تحول دون تشكيل وتفتق استعدادات الطفل، وتكف أو تطفئ مواهبه، وأحاسيس الجمال والإبداع لديه، وتعتقل قدراته العقلية وتضيق أفق خياله وتجذب مصادر المعرفة، وتبعث فيه روح الملل والسأم من الحياة.

كما أن أطفال البيئات الفقيرة يعانون من صعوبات خلال سنوات دراستهم بسبب نقص الاستثارة العقلية في سنوات حياتهم المبكرة. وبالتالي فإن حرمان الطفل من المثيرات البيئية في سن مبكرة يعد حرماناً من العوامل التي تساعد على النمو، وحرماناً لأعضائه وحواسه من أداء وظائفها. وذلك أن المثيرات التي تحتويها بيئة الطفل تساعد على النمو عن طريق استطلاعها لها وبحثه فيها وهذا يعني ضرورة توفير مثيرات متنوعة للطفل حتى تتاح له فرص التعجب والتساؤل والفحص والتفكير، والبحث والاختبار والملاحظة. وعلى حد قول وال (Wall, 1975: 93) من وجود علاقة بين ثراء التجربة اللغوية للطفل ونمو تفكيره واستعداده للتعلم فالقدرة على النمو المتكامل للتفكير تعني الاتصال بمدى واسع جداً من المفاهيم والمثيرات كثيرة التنوع.

وفي هذا أشار جنسن إلى أن الأطفال الملتحقين بالصف الأول بالمدرسة الابتدائية من أسر فقيرة أقل كفاية على التمييز في الرؤية وفي الاستماع إلى الأصوات، فضلاً عن افتقاد الحوار الأسري الذي يجيب على تساؤلات الطفل ويشجعه على المزيد منها والتعرف على أجزاء ومفردات الأشياء، كما أن الأطفال الذين خبروا حرماناً شديداً يعانون عجزاً عن التحكم في سلوكهم وعدم قدرة على تحديد أهدافهم في الحياة، وعدم القدرة على الاستفادة من خبرات حياتهم. وأثبتت

دراسة روث ويلي (١٩٨٤) أن انخفاض تقدير الذات باعتباره أوضح الخصائص النفسية لأطفال الفئات الفقيرة توضح أنهم فئة يغمرها شعور هائل بالفشل والعجز عن التكيف، والخوف من فقدان الاعتبار الاجتماعي. إن هذا الإحساس بالفشل يكاد يشل كل محاولة للمبادأة الاجتماعية من جانبهم حتى قبل التفكير فيها، أشبه بشلل في الإرادة الذي يجهض الأمل قبل أن يتهياً للحركة، ويعمق العجز ويزكي روح التخاذل، ويضع الطفل في دائرة الإحباط الذاتي Self-Defeating فلا هو يفعل شيئاً تتحقق به راحته، ولا هو يتوقف عن تأنيب ذاته، ومع استمرار هذه الحالة من العجز عن الفعل وفقدان الفاعلية فإن الموقف النهائي للفرد عدم الرضا عن النفس وعدم الاقتناع بجدوى أى صفات إيجابية يمتلكها ومن ثم يعلن عجزه (شاكر قنديل، ١٩٩١، الفرحاتى السيد، ٢٠٠٥). مما يجعله يعاني من الإحباط أثناء دراسته الابتدائية والذي ينعكس بدوره على توقعاته لنفسه فيصبح لديه رغبة ملحة في الهروب من (سجن المدرسة) وتأثير هذا الحرمان على التعلم والنمو له عواقب وخيمة لا يتحملها الفرد المحروم وحده. بل يتحملها المجتمع كله، وعواقب من هذا النوع يستحيل تعويض خسائرها، وخاصة إذا ما استمر هذا الحرمان لفترة طويلة.

وفى هذا الشأن أثبتت الأبحاث والدراسات السابقة أن افتقار بيئة الطفل للمثيرات التى تساعد نموه فى السنوات الأولى تؤدي إلى نتائج وخيمة يترتب عليها تأخر تعليمه لدرجة لا يمكن تلافيها أو تعويضها بأى تحسينات فى البيئة فيما بعد، كما أكدت الدراسات التى أجريت على الأطفال اليتامى أنهم عندما ينتقلون فى سن مبكرة من بيئاتهم الفقيرة المحرومة ثقافياً إلى بيئة ثقافية غنية كرياض الأطفال يتحسن مستوى ذكائهم بدرجة ملحوظة، وتتوقف درجة التحسن فى ذكائهم على عدة عوامل منها مدة بقائهم فى رياض الأطفال وأعمارهم عندما نقلوا إليها. حيث كلما كانت أعمارهم صغيرة وزادت مدة بقائهم فى رياض الأطفال زادت نسبة ذكائهم. وأكدت دراسات أخرى على أهمية ثراء البيئة التى يربى فيها الطفل فى السنوات الأولى من عمره قبل سن السابعة. ووجد أيضاً أنه إذا وصل الطفل إلى هذه السن فإن تحسين البيئة يكون قليل التأثير فى زيادة نسبة ذكائه (محمد مرسى، ١٩٩٨)

٧- ضعف الرغبة فى التعليم^(١)

يعد الفقر أكبر من مجرد نقص فى الدخل والموارد المالية، فهو يحرم الفرد من التعليم والرعاية الصحية، ومياة الشرب النقية، والأرض والتسهيلات الائتمانية،

١- إذا كان الأبناء لا يأكلون فكيف يعلمون (امراة من أثيوبيا) .

والمعلومات والمشاركة السياسية، والبنية الأساسية ووظيف، وكلها أمور يحتاجها الإنسان حتى يستطيع السيطرة على التنمية والاستمتاع بالمساواة في الفرص، وبالبيئة الآمنة.

فمن ناحية فإن التعليم الأساسي - على سبيل المثال - له تأثير على كل أبعاد الفقر - الاقتصادية وغير الاقتصادية - فهو يوفر للإنسان الأساس الذي يستطيع من خلاله أن ينمي المهارات والسلوكيات التي يحتاجها حتى يندمج في المجتمع، فهو يمنحه الثقة التي يحتاجها حتى يمسك بزمام حياته بأشكال مختلفة. إن التعليم يكسب الإنسان قوة ويوسع من دائرة اختياراته ويمكنه من السيطرة بشكل أكبر على الأحداث التي تشكل حياته. كما أنه يجعل الإنسان على وعى بحقوقه الاجتماعية والمدنية والسياسية، ويمكنه من المشاركة في عمليات التغيير الديمقراطي والاجتماعي. وهو ما يكتسب أهمية خاصة بالنسبة للفتاة والمرأة حيث إنها عادة ما تفتقر للقوة الاجتماعية والسياسية، وبالتالي لأسباب التقدم، وانتشار الذات من الظروف التي عادة ماتكون مزرية.

ومن ناحية أخرى قد يكون ضعف الرغبة في التعليم لدى أبناء الفئات الفقيرة نتيجة شيوع التفكير الخرافي واللاعقلاني داخل الأسرة، والذي لا يساعد على تعزيز الرغبة في التعليم لدى الأطفال، بل قد يلجأ الآباء في بعض الأحيان إلى إرغام أبنائهم على الانقطاع عن المدرسة بعد بضع سنوات من دخولهم رغبة من الآباء في مساعدتهم الأبناء في أعمالهم، وكتعبير عن عدم ثقهم بالعلم واقتناعهم بأن العلم الحقيقي هو الذي يمارسه (الفقهاء والعلماء، والأثرياء) ومما يعزز ضعف الرغبة في التعليم لدى أطفال الفقراء أنهم يشعرون بأن الجو العام للمدرسة يقيد من حريتهم في الحركة، مما يجعله ينظر إلى نظام المدرسة على أنه نظام قمعي يرغب في التخلص منه.

وقد يكون راجعاً إلى أن الوالدان في الفئات الفقيرة لا يعرفان القراءة والكتابة، أو لديهما معرفة بسيطة بهما، ويمارسان أعمالاً لا علاقة لها بالقراءة والكتابة، مما يجعل الجو الأسرى بعيداً عن كل ما له علاقة بالمعرفة والكتاب والثقافة بصفة عامة، وينعكس ذلك على الطفل الذي يعيش مثل هذا الجو، حيث لا يشعر بوجود حوافز مادية أو معنوية تبعث لديه الرغبة على التعلم، كما أن المعرفة التي يتلقاها طفل الفئات الفقيرة في المدرسة لا علاقة لها بواقعه المعاش، مما يجعله يشعر بالغربة داخل المدرسة، وعدم التجاوب مع محتوى المواد الدراسية التي يدرسها.

كما أن الطفل قد يعاني من التأخر في بعض المهارات اللازمة للنجاح في المدرسة : ولا تستطيع البيئة المدرسية العادية تعويض هذا النقص، مما يؤدي إلى تراكم النقص بمرور الوقت والذي يؤدي بدوره إلى التأخر الدراسي. وتشير بعض الدراسات (Forst & Hawkes, 1996) إلى أنه إذا أجريت بعض التعديلات في المنهج المدرسي حتى يناسب أطفال البيئات الفقيرة عند التحاقهم بالمدرسة، فقد يكون هذا عاملاً مساعداً إلا أنه ليس كافياً للتعويض عن الفقر البيئي في الطفولة المبكرة، فضلاً عن ذلك كشفت دراسة هاردي (Hardy, 1970) عن تأثير البيئة على الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة في سن السادسة، حيث تخلف الأطفال الفقراء عن زملائهم أبناء الطبقة المتوسطة في المجال الأكاديمي. وأكدت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي والاقتصادي لا تؤهلهم خبراتهم للتعامل مع طريقة التفكير التي تؤهلهم للنجاح في المدرسة ذلك أنهم يعيشون - منذ ولادتهم - بطريقة تختلف في أسلوب المعيشة والسلوك والنمط اللغوي عن غالبية أفراد الشريحة المتوسطة في المجتمع، كما أن فهمهم للعالم المحيط بهم يتشكل وفق حياتهم في شريحتهم الاجتماعية. وأضافت الدراسة أن فقر ومحدودية خبراتهم المبكرة قد وضعت حد أقصى لقدراتهم على النمو (نادية كمال، ٢٠٠٠).

ومجمل القول أن طفل الفئات الفقيرة يتعرض للشعور بالعجز كونه يتعرض لبيئة تؤكد على القوالب والنماذج الثابتة، ويشيع فسادها أن السيادة والهيمنة والقهر والقمع هي الطريقة المثلى في التربية، أي أن الفرد يحب أن يكون مسيطر عليه ومتحكم فيه ومغلوب على أمره، وكما يرى سيلجمان (١٩٧٥) أنها تربية توجد وتنمي لدى الفرد معارف مشوهة تجعله يدرك النقص في قدرته على السيطرة، وكما يرى فتحي الزيات (١٩٩٠) أنها ترسب لدى أفرادها القيم المحبطة للإنجاز، وأن الفرد لا يمكن أن يكون إلا كما يراه له أن يكون، وأن الباب الشرعي للنجاح هو الاعتقاد في الحظ والصدفة أو الاعتماد المطلق على الآخرين، وليس للجهد الشخصي والمثابرة والكفاح من أجل الهدف. وكما يقول سيد عثمان (١٩٩٤) بأنها تعمل عملها في قهر وتعجيز الفرد لأنها تضعف بل تكاد تقتل صلة الفرد بذاته، وتسدد سبله إلى اتصاله بذاته وتضعف عنده الثقة بالذات لأن القهر لا يرتفع والقسر والضغط لا يتوقف إلا عندما يرى الفرد وقد استسلم واستكان للقوة المهيمنة. وتكاد تقتل تلقائية المتعلم، كما يرى الفرحتي السيد (١٩٩٧) أن بيئة الفئات الفقيرة تعطل الخيارات الشخصية وتجبر الفرد على القيام بسلوكيات معينة ترتضيها البيئة، قد لا ترتبط بما يرغبه الفرد، بالإضافة إلى أنها تشكل لدى الفرد اعتقاداً بأن فشله أو

عجزه يعود إلى نقص قدرته، ومن ثم يشعر باستخفاف صفاته الإيجابية، وبالتالي لا يحاول الفرد ويقل دافعه للتحكم من البيئة وقبول أنه لا قدرة له على التحكم، ونتيجة لذلك يفشل في التمييز بين المهارة والصدفة.

القضية الخامسة عشر: العجز المتعلم والازدحام

يعد الازدحام أحد العوامل الأساسية المسببة للمشكلات النفسية. فهو يؤثر تأثيراً سالباً على الإنسان، ويؤدي إلى اضطرابات انفعالية وبعض التغيرات في النواحي العضوية وبعض مؤشرات الصحة النفسية والاجتماعية كمعدلات الانحرافات الأخلاقية والاضطرابات الانفعالية والتردد على مستشفيات الأمراض النفسية والعصبية.

والازدحام هو الحالة التي يوجد عليها الفرد عند إدراكه نقص الحيز متاح له أو أن نصيبه من ذلك الحيز لا يزيد عما هو متاح له فعلاً، والازدحام متغير سيكولوجي بالدرجة الأولى حيث لا يتوقف معاشة الازدحام على الكثافة السكانية (عدد الأشخاص في وحدة سكنية) فحسب بل يتوقف أيضاً على الظروف التي في ظلها تحدث الكثافة السكانية، ولا يتحقق فيها مستوى الخصوصية المرغوبة لدى الأفراد.

وتتضح آثار الازدحام على الإنسان لدرجة أن الأبحاث أكدت أن الصدمة البدنية لحالات الزحام تلعب دوراً مهماً في استجابة الأشخاص تجاه الصدمة، ويصبح الزحام مع كثرته أحداث مؤلمة لا يستطيع الإنسان تحملها، وتؤدي به إلى القول بأنها حالات خارجة عن تحكمه مما يؤدي في النهاية إلى العجز المتعلم (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

وفي هذا السياق توصلت دراسات باوم وزملائه (Baum, et al, 1978; Calesnick, 1978, Baum & Valins, 1977) أن الاستجابة الناتجة عن الزحام تعد مثلاً صادقاً لإدراك العجز المتعلم، وهي الحالة التي يتعرض فيها الفرد لموقف لا يستطيع فيه السيطرة أو التصرف بحرية تجاه عناصر بيئية مزدحمة. مثال ذلك عندما يلتحق الفرد بمكان عمل مزدحم فلا هو يستطيع أن يغير من ازدحام مكان العمل، ولا هو يستطيع أن يترك العمل لحاجته إليه، ونفس الشيء يمكن أن نلاحظه عندما نتعرض لعاصفة رملية شديدة، فالفرد الراغب في الخروج من منزله يشعر بأنه مقيد السلوك حيث لا هو يستطيع أن يواجه العاصفة ولا هو راغب في البقاء في المنزل. ومن الطبيعي أن الفرد لا يقف مكتوف اليدين أمام مثل هذه المواقف

الهم إلا إذا كان عاجزاً عن التكيف، لكن الفرد السوي سرعان ما يتخذ من أساليب التكيف ما يجعله قادراً على مواجهة هذه المواقف البيئية. ففي حالة الازدحام التي تحد من حريته يتخلص منها بواسطة الانعزال مثلاً، وفي حالة الجو العاصف نستخدم بعض التقنيات التي تساعدنا على البقاء في المنزل، وفي حالة فشلنا في التعامل أو مواجهة القيود البيئية التي قد تعوق سلوكنا غالباً ما نصل إلى حالة العجز، تلك الحالة التي نشعر فيها بأنه لا سيطرة لنا على الموقف أو نشعر فيها بضعفنا عن تغيير المواقف.

وأجريت دراسات عديدة حول أثر التزاحم على سلوك الأطفال (Loo, 1976; Loo & Smetana, 1978) أشارت نتائجها إلى أن التزاحم يؤدي إلى السلوك التدميري للأطفال والسلوك العدواني، وإدراك أن الجهد وسيلة غير مجدية في الحصول على النتائج، ومن ثم تفضيل عدم بذل الجهد والركون إلى السلبية وتفضيل الاعتمادية، وزيادة معدل اللعب الإنفرادي، وعدم الاتزان الانفعالي. وأضافت هذه الدراسات خمسة عوامل ناتجة عن التزاحم هي: عدم الراحة، كره حجرة التعلم، واللعب النشط، والتجنب والغضب والعدوان.

ويؤكد راتر (Rutter, 1975) أن أطفال الأسر كبيرة الحجم - أربعة أطفال فأكثر بحسب تحديده - يبدون في وضع لا يحسدون عليه، فهم أقل ذكاءً لفظياً وأقل في تحصيلهم القرائي إلى جانب احتمال تعرضهم لمشكلات السلوك والجناح، وهذه الآثار السلبية للأسرة كبيرة الحجم يمكن تبنيها بشكل واضح منذ بداية المدرسة، ويفسر "راتر" ذلك بأن الأسرة كثيرة العدد يتسم فيها التفاعل اللفظي بالفوضى، حيث ينزع أفرادها للحديث دفعة واحدة بحيث يضيع المعنى أو ينعدم في البيئة اللغوية، كذلك فمثل هذه الأسر ينقصها التنظيم والقواعد المتسقة، كما يشيع فيها عدم الانسجام بين أفرادها وكثرة الشقاق، وانعدام الرقابة الوالدية، وهي متغيرات ارتبطت بزيادة العدوانية لدى الأطفال (Jersild, Telford & Sawrey, 1975: 364).

كما أن الأسر الكبيرة يتضائل فيها الاتصال المباشر بين أي من الوالدين وكل طفل على حدة، كما يتعرض فيها الأطفال لكم أكبر من الإحباط وهو ما يمكن أن يفسر الفروق التي توجد بين أطفال الأسر كبيرة العدد والأسر صغيرة العدد في بعض متغيرات الشخصية حيث ارتبط كبر حجم الأسرة بالاعتمادية لدى الأطفال (ممدوحة سلامة، ١٩٩٠) وبإدمان الكحوليات في البالغين (Smort, 1963).

أما زايونك وماركوس (Zaionc & Markus, 1972) فيؤكدان على أن كل عضو من أعضاء الأسرة يضيف شيء ما للمناخ المعرفي للأسرة، وكلما زاد عدد الأطفال مع تناقص الفاصل الزمني بينهم تدهورت البيئة المعرفية للأسرة بوجه عام. وقد قام بريلاند (Breland, 1974) بدراسة مسحة للوقوف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وحجم الأسرة، ووجد أن درجات التحصيل كانت تنخفض مباشرة مع تصاعد الترتيب الميلادى، حيث فسر ذلك بأن زيادة عدد الصغار المتقاربين فى درجة النضج العقلى يخفض من نوعية البيئة المعرفية للأسرة، وفى نفس الدراسة وجد أن زيادة الفاصل الزمني بين بين كل طفل وآخر يعد من الأمور التى تزيد من ثراء البيئة المعرفية للأسرة، إذ أن ذلك يتيح للأطفال مناخاً معرفياً غنياً يؤدي إلى ارتفاع التحصيل، كما أن زيادة الأبناء فى الأسرة يزيد من المنافسة بينهم، كما يزيد من الاحتكاك.

ولخص رودن (Rodin, 1974) أحد نتائج الزحام لدى المجتمعات الريفية الفقيرة، من خلال دراسة أجراها على (٣٢) ولد أسود فى مشروع إسكان مدينة نيويورك ويختلف هؤلاء الأفراد مع قرنائهم الذين يشاركونهم العيشة فى مدينة نيويورك، ولا يختلف هؤلاء الأطفال فى مستوى نسبة الذكاء (IQ) والظروف البيئية أو الطبقة أو مستوى الدخل، وتم وضعهم فى جداول تعزيز إجرائية يتلقون من خلالها ألعاب وحلوى، وتوصل رودن أن الازدحام ينتج عنه إحساس بالعجز يعوق رغبة الطفل فى الاختيار، أو يكف قدرته على اختيارات نشطة ولها جدوى علاوة على أن الازدحام فى مكان الإقامة وعدم كفاية التأثيث المنزلى يترتب عليه فقدان الخصوصية.

ولزيادة تأكيد العلاقة بين الازدحام والعجز قام رودن (Rodin, 1974) بتجربة تستوازي فى تصميمها مع التجارب التى تختبر العلاقة بين الاكتئاب والعجز، حيث تم اختبار أربع مجموعات من الأطفال الذين يعيشون فى ظروف مشابهة للدراسة الأولى، نصفهم عاش مع أفراد كثيرة فى نفس الشقة، والنصف الآخر عاش مع عدد قليل من الأفراد، وتم إعطاء نصف هذه المجموعات مشاكل غير قابلة للحل، وإعطاء النصف الآخر مشاكل قابلة للحل وبعد ذلك تم اختبار جميع الأطفال فى مشاكل جديدة وسهلة وقابلة للحل، ولوحظ أن الأطفال الذين كانوا يعيشون عيشة مزدحمة وفى نفس الوقت تعرضوا لمشاكل غير قابلة للحل أدوا أداءً سيئاً على المشكلات القابلة للحل، أما الأطفال الذين كانوا يعيشون عيشة غير مزدحمة وفى

نفس الوقت تعرضوا لمشاكل غير قابلة للحل أدائهم أقل سوءاً من المجموعة الأولى، ومن المدهش أنه إذا كانت المشكلة الأولى قابلة للحل فإن الأطفال الذين يعيشون في ظروف مزدحمة وكذلك الذين يعيشون في ظروف غير مزدحمة يستطيعون أدائها بشكل جيد.

وهنا توصل جوكنر وزملاؤه (Goeckner et al, 1973) أن الفئران التي ربيت في أقفاص مزدحمة فشلت في الهرب من الصدمة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج رودن في تأكيد علاقة الزحام بالعجز المتعلم. وهنا يؤدي الازدحام إلى زيادة مستويات الاستثارة السيكلوجية وغالباً ما يتم تفسير هذه الاستثارة من قبل من يتعرضون لها كما يظهر الأفراد الذين مروا بتجربة ازدحام حديثة قدرة ضعيفة على تحمل الإحباط وتهيؤ سريع لإدراك العجز عن التحكم (Dooley, 1975). وقد يكون الأداء الأكاديمي للأطفال الفقراء الأمريكيان السود معياراً آخر لتأثير الازدحام وقد يرجع ذلك إلى انخفاض نسبة الذكاء (IQ) وقد لا يكون هو السبب الوحيد، ربما يكون العجز راجعاً إلى الفقر البيئي أكثر من اعتقاد الفرد نفسه بثبات ذكائه الوراثي، حيث قد تنخفض كل من نسبة الذكاء والأداء الأكاديمي من خلال العجز، وطبقاً - لما ذكره سيلجمان في مناقشات عدة أن النجاح الأكاديمي يتطلب عاملين أساسيين:

١- كفاية السعة المعرفية.

٢- ارتفاع الدافع نحو الأداء.

فاعتقاد الطفل بأنه عاجز أو أن النجاح مستقل عن استجابته الإرادية التلقائية، يقلل لديه ثقته في استجاباته الإرادية المعرفية مثل لجوئه إلى طلب معلومة من الذاكرة، أو إضافة أعمال عقلية Doing Mental Addition، وبالتالي يؤدي إلى زيادة معدل نسبة الذكاء والنجاح الأكاديمي، وليس هناك دراسة تؤكد على دور الاعتقاد في العجز كسبب محوري لخفض نسبة الذكاء والأداء الأكاديمي لدى الأطفال الفقراء السود الأمريكيان.

وفي السياق ذاته في دراسة لكوكيندال وكينج (Kuykendall & Keeting, 1984) على طلبة الجامعة الذين يعيشون في ظروف زحام شديدة مقابل طلبة يعيشون تحت ظروف زحام أقل، أظهرت نتائجها انطباق معايير العجز المتعلم (السلبية، التوقع السلبي للتحكم، معارف العجز المتعلم) على الطلبة الذين يعيشون في ظروف زحام شديدة. إذ أظهر هؤلاء الطلبة نقص في الاستمرار في أداء المهام

التجريبية، بالإضافة إلى الانسحاب الاجتماعي Social withdrawal وضعف التحكم في أحداث حياتهم، ونقص توقع تحكمهم في المستقبل.

وفى هذا السياق قام هاريس وبريس (Harris & Bruce, 1980) بدراسة أثر الازدحام داخل حجرات الإقامة لدى طلبة الجامعة على السلوك التوكيدي أشارت نتائجها أن الطلبة المقيمين فى حجرات قليلة التراحم أكثر توكيدية بشكل دال من الطلبة المقيمين فى حجرات عالية التراحم، وهذا ما بينته دراسة عبد الوهاب كامل (١٩٩١) أن تعرض الأطفال إلى ظروف سكنية غير مناسبة خصوصاً عند ارتفاع عدد الأبناء عن خمسة أفراد يؤدي إلى تعرضهم للإهمال وسوء المعاملة التي تؤدي بالضرورة إلى ارتفاع السلوك العدواني لديهم. ومن ناحية أخرى أثبتت الدراسات وجود جوانب ملحوظة تميز من يتعرضون للزحام منها :

١- تعد الاستجابة الفورية للازدحام محاولة لاستعادة التحكم، وهي استجابة ناتجة عن الزحام المتكرر الذي يمهد للسلبية والفتور والكسل نتيجة استمرار الزحام.

٢- خفض الآثار السلبية للزحام، وأن الأحداث السيئة التي لا يمكن السيطرة عليها في المواقف المزدحمة لا يتصف بها الفرد وحده ولكن يتصف بها الآخرون أيضاً (Baum & Calesnick, 1978).

ويلخص جيفورد (Gifford, 1997) آثار الازدحام على سلوك الإنسان فيما يلي:

- تقليل الميل لآخرين وضعف إمكانيات التفاعل بين الأفراد المشتركين فى البيئة المزدحمة.
- الانسحاب النفسى أو المادى (الهروب) من البيئة.
- ضعف الاستعداد للمساعدة أو التعاون مع الآخرين.
- احتمال زيادة الميل للعدوان لدى الأفراد فى البيئة المزدحمة.
- اختلاف درجة القدرة على التكيف مع البيئة المزدحمة حسب الجنس.
- الوصول لحالة العجز المتعلم بسبب عدم القدرة على التحكم.

وبجانب هذه الآثار فإنه يجدر بنا الإشارة إلى أثر الكثافة بصفة خاصة على المواقف التعليمية ذلك أننا نلاحظ أن زيادة الكثافة فى الفصل المدرسى تؤدي إلى ضعف التفاعل بين المدرس والطلبة، وتقليل توقعات الطلبة حول إمكانية تعزيز سلوكهم من جانب المدرس بسبب انشغاله عنهم..

ملاقة ضوضاء الازدحام بالعجز المتعلم

ويشير بوجارد Bogard أن الضوضاء يمكن أن تكون ضارة بصفة خاصة للأشخاص الذين كانوا بالفعل تحت تأثير أنواع أخرى من الإجهاد بتقليل قدرتهم على مواجهة مشكلاتهم الانفعالية والتغلب عليها. ويمكن أن تدفع بهم إلى العصاب، وعندما يسمع شخص ضوضاء غير مطلوبة يتكون لديه شعور جسيم بالعجز والإحباط. وقد وجد باتيج Battig أن عدم الارتياح الذاتى المتكرر بسبب الضوضاء يمكن أن يخل مع مرور الوقت بالتوازن الانفعالى. ويقول فابيان Fabian أنه من الجوانب الخبيثة للصوت أن الفرد قد يتراكم لديه من غير أن يشعر بتوتر عصبى بسبب التعرض للضوضاء " وقدم ويلش welch أبحاثاً كثيرة عن كيفية تأقلم المخ والجسم بالبيئات، ووجد أنه من الضار بالجهاز العصبى ولسائر الجسم أن تعمل هذه الأجهزة فوق طاقتها معظم الوقت. وهذا بالضبط هو الموقف الذى يواجهها فى كثير من البيئات العصرية التى تتسم بالتراحم والضوضاء المترتبة على ها التراحم، فالضوضاء من أكبر العوامل التى تسهم فى ذلك النشاط الضار، وأسوأ موقف ممكن هو الذى تكثر فيه مفاجأة الجهاز العصبى بأصوات شديدة الارتفاع، فمثل هذه الضوضاء تأخذ المخ على غرة، فتضربه مرة واحدة فى وقت لا تكون فيه أجهزة الكف الواقية عاملة، وبذلك تحدث صدمة تخل بالجهاز العصبى وحده، بل والغدد الصماء والجهاز الخاص بالقلب والأوعية الدموية، ونحن بحاجة إلى مستوى معقول ومتنوع من التنبيهات لنحتفظ بصحتنا العقلية، والتنبيه الزائد عن الحد قد يسبب انهيارات بصحتنا العقلية وصحتنا البدنية (نظمى لوقا، ١٩٧٤)

ويذكر سيلجمان أن الضوضاء غير الممكن التحكم فيها والناجمة عن الزحام تؤدي إلى تعلم العجز. وتوصل جلاس وسنجر (Glass & Singer, 1972) إلى أن الضوضاء غير الممكن التحكم فيها تتداخل بل قد تعوق أداء حل المشكلة، وتشئت انتباه الفرد، وتربك تفكيره. وإذا ما استمرت الضوضاء يصل الفرد إلى نقطة يشعر عندها بأنه لا يستطيع التحكم فى الأحداث. وتفصيل دراسة جلاس وسنجر يكمن فى بحث الآثار السلوكية الناتجة عن الضوضاء بعد توقعها Behavioral After Effects تم تعريض المفحوصين لنوبات من الضوضاء، وبعد انتهاء آخر نوبة ضوضاء تم إعطاؤهم واجبات إضافية لأدائها، كان أحد هذه الواجبات يرى إلى قياس تحمل الإحباط، وتضمن هذا الواجب قيام المفحوصين بمحاولة حل سلسلة من الألغاز puzzles ومن ضمن ألغاز السلسلة اثنان غير قابلة للحل. وكان المتغير التابع فى هذا الجزء من التجربة هو : عدد المحاولات التى يحاولها المفحوصون

فى حل اللغزين الذين ليس لهما حل. وكان الواجب الثانى فى الدراسة هو أن يقوم المفحوصون بعملية قراءة التصحيح proof-reading وحيث كان عليهم أن يقرؤوا ويضعوا خطوطاً تحت الكلمات الخاطئة فى ورقة منسوخة بالآلى الكاتبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء الذى يلى التعرض للضغوط غير المتوقعة والتي ليس بإمكان المفحوصين التحكم فيها أو إيقافها قد تأثر تأثيراً سلبياً. كما انخفضت قدرة المفحوصين على تحمل الإحباط، وكذلك كفاءة عملية القراءة للتصحيح، وأشارت النتائج أيضاً أن المفحوصين الذين أدركوا أنه ليس لديهم سيطرة على الضوضاء، بل عليهم التعرض لها قد قرروا أن الضوضاء أكثر إثارة للضيق والقلق مقارنة بالمفحوصين الذين سمح لهم بالسيطرة والتحكم فى الضوضاء.

وفى ضوء ذلك عنيث كثير من النظريات بفكرة التحكم فى السلوك الناتج عن الازدحام، لتقدم نموذج التحكم Control model، ويعتمد هذا النموذج على مفهوم التحكم الشخصى Personal control إلى الحرية التى يمتلكها الفرد لإصدار القرارات والسلوكيات التى يختارها، ويمكن أن يشير التحكم الشخصى أيضاً إلى التحكم المعرفى، والذى يعنى أن الفرد يشعر أن لديه فهم ومعلومات كافية فى الموقف لى يشعر بدرجة من التحكم فيما يحدث، ويفترض نموذج التحكم أن الكثافة المرتفعة تؤثر على سلوك الإنسان ومشاعره، لأنها تميل إلى تقليل شعور الفرد بالتحكم، مما يؤدي إلى إدراك الازدحام، وانبعث من هذا النموذج مفهوم التدخل Interference الذى يشير إلى وجود كثير من الأشخاص الآخرين تعوق الأنشطة الهادفة، ومن ثم الإحباط، وجبر الفرد على الاستسلام، وتعطيل إرادته، أو الإيحاء له بأن إرادته وجهده لا يؤثران فى النتائج، أو تغيير مواقف الازدحام، كذلك يضع نموذج التحكم مفهوم تقييد السلوك Behavioral constraint الذى يعنى أن وجود العديد من الأشخاص الآخرين يضع قيوداً حقيقية أو مدركة على السلوك. وهناك دليل على أن التفاعل غير المرغوب فيه والنتائج عن الكثافة العالية يحطم مشاعر التحكم الشخصى، ويهيئ الفرد إلى الاستسلام وتفضيل الكسل والركون إلى الاعتمادية، وفى جوانب عديدة يتشابه نموذج التحكم للازدحام مع نظرية سليجمان للعجز المتعلم، حيث يطور الأفراد الذين يمرون بكثافة عالية، توقع بأن أفعالهم لا تؤثر على ما يحدث لهم.

وفى هذا السياق تعد العلاقة بين الضوضاء والتعلم الإنسانى وأداء المهام مسألة معقدة، ولا يتفق الباحثون على السبب الذى تحدث به الضوضاء تأثيراتها، وتركز معظم التفسيرات على خصائص الاستثارة للضوضاء، ويعتقد باحثون

آخرون أن شعور الفرد بالتحكم في المواقف مهم للغاية، فضلاً عن إدراكه أنه يمتلك معطيات التحكم في الأمور (Glass et al; 1978; 1979) وتتفق كل هذه التفسيرات على أن الضوضاء المتقطعة، غير القابلة للتنبؤ هي الأكثر تنفيراً وتشويشاً. كما أن هذا النوع من الضوضاء له تأثير على أداء المهام حتى لو لم يكن لدى الشخص خبرة طويلة به (عبد اللطيف خليفة، جمعة يوسف، ٢٠٠٢)

وفي هذا الشأن قدم كوهين وزملاؤه دراسات تجريبية (Cohen, et al, 1980 & Kelly, 1981) عن الأداء الدراسي للأطفال الذين يدرسون في فصول تحت ممر طيران الطائرات بالقرب من مطار لوس انجلوس الدولي، حيث كانوا يجدون صعوبات أكثر في حل المسائل المعقدة، وارتفاع درجة الشعور بالعجز Helplessness، فضلاً عن معاناتهم من ارتفاع ضغط الدم ومشكلات في التنفس .. وتبين أن الأطفال الذين يعيشون في منازل معرضة لضوضاء المرور المرتفعة الشدة يجدون صعوبة في التعلم فضلاً عن شعورهم بالعجز. وتؤثر الضوضاء أيضاً في السلوك الاجتماعي.

واكتشف أبليرد ولينل (Appleyard & Lintel, 1972) انخفاض التفاعلات الاجتماعية بين الجيران في الأماكن المتسمة بالضوضاء. وأشارت دراسات أخرى إلى أننا لا نميل إلى مساعدة الغرباء في البيئات المتسمة بالضوضاء مقارنة بالمواقف الهادئة (Mathews & Canon, 1975) وربطت عدة تجارب الضوضاء بالمستويات المرتفعة من العدوان في المواقف المعملية (Donnerstein & Wilson, 1976). وفي هذا الصدد ترتبط مشكلة الضوضاء بعاملين بالنسبة للفرد هما:

١ - القابلية للتنبؤ

حيث إن الضوضاء التي يمكن التنبؤ بها أقل أثراً عن تلك التي تقع بشكل غير متوقع وغير منتظم، فالشخص العائد إلى منزله وهو يعلم سلفاً أن هناك مصدر إزعاج مستمر ناتجاً عن إصلاحات في الشارع أمام المنزل يمكن أن يتقبل هذا الوضع ويتكيف نسبياً له، غير الشخص الذي يفاجأ ببدء العمل في الإصلاح أمام منزله أثناء ساعات نومه. إن وقع الصوت المفاجئ في هذه الحالة يترك أثراً أكبر بكثير مما لو كان الشخص يعرف موعد انتظام الحركة في عملية الإصلاح.

٢ - القدرة على التحكم

من الطبيعي أن المثير الذي يستطيع الإنسان التحكم فيه بدرجة أو بأخرى يختلف ويقل أثره عن ذاك المثير الذي لا يستطيع الإنسان التحكم فيه، حيث إن فقد

القدرة على التحكم في المثير يضاعف تأثيره على الإنسان. والضوضاء أو أى مثير آخر يؤدي إلى العجز المتعلم في حالة استمرار عدم القدرة على التحكم في هذا المثير.

وعادة ما يرتبط الزحام المرتفع في المحيط الاجتماعي بالانسحاب والشعور بقدر أقل على ضبط الموقف، وتظهر على الأفراد أعراض العجز، وأن إحساس الفرد بقدرته على ضبط الازدحام تجعل إحساسه بالازدحام أقل من ذويهم ممن لا يمكنهم الضبط والتحكم في موقف الازدحام، ولا حظ الباحثون أن هناك ارتباط بين تقارير الكثافة العالية وبين الزيارات التي يقوم بها الطلبة المقيمون بمساكن الطلبة ذات الكثافة العالية للمراكز الطبية. وقرر ماكين وآخرون أن الحالة الصحية للسجناء الذين يقيمون في ظروف كثافة عالية أسوأ من ذويهم الذين يقيمون في ظروف كثافة عددية أقل. وطبقا لدراسات شتاين فإن هناك علاقة بين معتقدات الوفيات الأعلى والحوادث التي ترتبط بالبيوت الفقيرة، والازدحام الشديد في المنزل (في السيد فهمي، ١٩٩٤)

كما أن النمو النفسي للأطفال في ظروف منزلية مزدحمة سوف يتأثر بالاحباطات والقيود الناتجة عن ضيق المكان المادي، وبحيث يجد الطفل نفسه مقيدا في نطاق لا يسمح له بحرية اللعب والحركة وممارسة النشاط، إن نشأة علاقات اجتماعية منسجمة وصحية داخل الأسرة لا يتم في مكان يضيق بمافيه، أو أسرة يتقاسم أفرادها فراش النوم، إن الأسرة الفقيرة عادة تتجاور في مكان واحد ومن ثم تعيش في أحياء فقيرة أيضا، ومن هنا تسوء الظروف المحيطة بالفرد داخل وخارج حدود أسرته، ويصبح محسورا في الداخل، ومحاصرا من الخارج، ولذلك يصنف اجتماعيا على أنه فقير، ويعيش في أحياء فقيرة، وينطبع في داخله هذا الشعور بالعزلة والاغتراب عن الآخرين، وينتابه أيضا شعورا بفقد السيطرة على الموقف، والاستسلام له تماما (شاكر قنديل، ١٩٩١)، الأمر الذي يؤدي إلى إدراك فقد سيطرته على الأحداث، وإنكفاء دافعيته، وإحساس عميق بالعجز، وتفضيل السلبية، وتطفل معارف مشوهة على عقله، وتمركزها حول ذاته، وتوقعات متشائمة نحو المستقبل (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥).

وفي هذا الخصوص وجد الباحثون علاقة سلبية بين حجم الأسرة وأداء الأطفال على اختبارات الذكاء، علاوة على أن الأداء أيضا يكون أقل في التحصيل المرتبط بالعمل المدرسي، وقد فسرت تلك النتائج في ضوء الافتراض بأن أطفال الأسر الكبيرة العدد لا يتلقون قدرا مناسباً (من حيث النوع) أو كافياً (من حيث

الكم) من المثيرات اللفظية واللغوية من الكبار الملازمين للطفل، إن التزايد والتضاعف في عدد أفراد الأسرة يرتب على الوالدين في الأسر الفقيرة مزيداً من الجهد في اتجاه تحقيق مطالب الغذاء والكساء، وأساسيات الحد الأدنى الضرورية لاستمرار الحياة، وذلك يؤدي إلى ضعف أو فقدان ما يسمى " بالرعاية الشخصية " للطفل والاهتمام بالمطالب، والحاجات النفسية للطفل (شاكر قنديل، ١٩٩١) وأشارت التجارب التي أجراها كالهون على الفئران، وكريستيان على الغزلان، حيث وضعت في بيئات مزدحمة لا تتناسب مع أعدادها المتزايدة، وأدت إلى أعراض مرضية كالجنسية المثلية والسلبية، وإدراك عدم القدرة على التأثير في الأمور، وأكل لحوم بعضها البعض (في حالة الفئران) والموت (في حالة الغزلان) واتخذت هذه النتائج دليلاً على الدور الذي تلعبه الكثافة العالية في إحداث سلوك العجز، والسلبية، السلوك المرضي. وبرغم تكرار هذه النتائج في حالات البشر في بعض الأماكن من العالم، إلا أنها لم تكن متسقة بالدرجة نفسها التي اتسمت بها نتائج الدراسات التي أجريت على الحيوانات. ووجد شميدت أن عدداً أكبر من الأحداث الجانحين، ونزلاء السجون قد ينحدرون من أحياء تتميز بازديادها الشديد، ومساكن متعددة الأسر، احتوت أبنيتها على وحدات عديدة، كما وجد أن نسبة عدد السكان القاطنين فيها كانت عالية بالنسبة للأرض الملائمة للسكن (جمعة يوسف، ٢٠٠١).

المراجع

مراجع الكتاب

أولاً: مراجع عربية

- ١- إبراهيم قشقوش (١٩٨٣): خبرة الإحساس بالوحدة النفسية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (٢).
- ٢- أبو بكر مرسى محمد (٢٠٠٢): أزمة الهوية في المراهقة، والحاجة للإرشاد النفسي القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٣- إجلال إسماعيل حلمي (١٩٩٩): العنف الأسري، القاهرة، دار قباء لطباعة والنشر.
- ٤- إحسان حسنى حلواني (١٩٩٦): المؤشرات التشخيصية الفارقة للأطفال ذوى الأوتيزم (التوحد) من خلال أدائهم على بعض المقاييس النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- ٥- أحمد الخطيب (١٩٩٠): رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم فى الوطن العربي، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد (٥)، العدد (٢).
- ٦- أحمد اليازجى (٢٠٠١): الانتهاكات الإسرائيلية لحقوق الطفل الفلسطيني، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة، العدد الرابع، المجلد الأول.
- ٧- أحمد رمو (١٩٩٧): إساءة معاملة الطفل، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- ٨- أحمد زكى محمد (١٩٩٧): العنف الاجتماعي الموجه للمرأة وما ينتج عنه من سلوك، وقاية المرأة والطفل من العنف، المؤتمر السنوي الثاني، الجمعية المصرية لحل الصراعات الأسرية والاجتماعية.
- ٩- أحمد عبد العزيز شلبي (١٩٨٠): نحو إستراتيجية لتلبية الاحتياجات الأساسية للطفل العربي، المستقبل العربي، بيروت - لبنان.
- ١٠- أحمد عبد الله عباس (١٩٨٨): مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم في ميدان العجز عن التعلم. المجلة التربوية، جامعة الكويت. المجلد ١٥، العدد ١٨.
- ١١- أحمد عواد، ومسعد ربيع (١٩٩٥): الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم فسي حل المشكلات الرياضية اللفظية. مجلة مستقبل التربية، مجلد ١، عدد ٣ أبريل.

١٢- أحمد محمد عبد الخالق، السيد محمد عبد الغني (٢٠٠٥): معدلات انتشار الاكتئاب لدى عينة من الأطفال المصريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد (٦) العدد (٢٣)

١٣- أحمد مصطفى العتيق (٢٠٠٠): تأثير التعرض لمستويات مختلفة من الضوضاء على ظهور شكل سلوكي ينذر باحتمالية الإصابة باضطراب الانتباه مفرط النشاط لدى عينات من أطفال مرحلة الطفولة الوسطى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٤) جزء (٤).

١٤- اسحق أحمد فرحان (١٩٨٦): أزمة التربية في الوطن العربي من منظور إسلامي، عمان دار الفرقان.

١٥- إسعاد البنا، حمدي البنا (١٩٩٠): اختبار الأشكال المتقاطعة، كراسة التعليمات، المنصورة، مكتبة عامر.

١٦- إسماعيل صبري عبد الله (١٩٨٣): في التنمية العربية، دار المستقبل العربي، بيروت - لبنان.

١٧- إقبال الأمير السمالوطي (١٩٩٧): العنف نحو المرأة والطفل المؤتمر السنوي الثاني، الجمعية المصرية لحل الصراعات الأسرية والاجتماعية (١٤٠-١٤٦).

١٨- أمل العواده (١٩٩٨): العنف ضد المرأة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، الجامعة الأردنية.

١٩- أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٠): فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة.

٢٠- أميرة طه بخش (٢٠٠١): دراسة تشخيصية مقارنة في السلوك الانسحابي للأطفال التوحيديين وأقرانهم المتخلفين عقلياً، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (٢) العدد (٣)

٢١- أميرة عبد العزيز الديب (١٩٩٢) ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب " دراسة إكلينيكية " مجلة دراسات نفسية، القاهرة، المجلد (٢) الجزء (٢)

٢٢- أميرة عبد العزيز الديب (٢٠٠١): العنف تجاه الطفلة الأنثى، المؤتمر العلمي السنوي (الطفل والبيئة)، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

٢٣- أوجيني مدانات، برزة كمال (١٩٨٧): الإشراف التربوي التعليمي، دار مجد للنشر، عمان.

- ٢٤- إيهاب جودة أحمد (١٩٩٨): "فاعلية استخدام استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض القدرات العقلية اللازمة لحل المسائل الفيزيائية وإختزال القلق الناتج عنها وعلاقة ذلك بالسعة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراة، كلية تربية، جامعة طنطا.
- ٢٥- باولو فريري (١٩٧٩) تعليم المقهورين، ترجمة يوسف عوض، دار القلم، لبنان.
- ٢٦- بثينة توفيق الرجب، آمال عبد الرحيم (٢٠٠٢): البطالة والسلوك المنحرف " دراسة اجتماعية ميدانية فى سجون دمشق، شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، جمعية الاجتماعيين، العدد (٧٤) السنة (١٩).
- ٢٧- بدر العمر (١٩٨٧): دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد الخامس العدد الرابع.
- ٢٨- بدر العمر (٢٠٠٢): الشيخوخة بين الفرد والأسرة والمجتمع، دراسة لأوضاع المسنين في المجتمع الكويتي، مجلة دراسات نفسية، العدد (١) مجلد (٢٢).
- ٢٩- بسمة عيد الشريف (١٩٨٨): العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، المستوى الاقتصادي، التحصيل والجنس، وبين تقدير الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- ٣٠- تيودور بيرلاند: مكافحة الضوضاء. النضال في سبيل الهدوء ترجمة نظمي لوقا، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤.
- ٣١- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم (مترجم) سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب (١٨)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٢- جاسم صالح عبدالله (١٩٨٦): ظاهرة إتلاف المرافق المدرسية ومدى انتشارها وأسبابها، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد (١٥) مجلد (٦٠).
- ٣٣- جاسم يوسف الكندري (١٩٩٨): المدرسة والاعترا ب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوي لدولة الكويت، المجلة التربوية، ١٢، (٤٦).
- ٣٤- جان فريمون: تلاقى الثقافات والعلاقات الدولية، الفكر المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (٩٢) كانون الثاني ١٩٨٤.
- ٣٥- جمعة سيد يوسف (٢٠٠١): النظريات الحديثة في تفسير الاضطرابات النفسية " مراجعة نقدية " القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

- ٣٦- الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (١٩٩٥): تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي، الكويت، الكتاب السنوي العاشر.
- ٣٧- حسين يعقوب (٢٠٠٣): المدرسة والتربية الديموقراطية في إطار تعليم مفاهيم حقوق الإنسان، مجلة المعلم/ الطالب، العددان الأول والثاني، حيران، كانون الأول، اليونسكو ن دائرة التربية، عمان، الأردن.
- ٣٨- حليم بركات (١٩٧٨): اغتراب المثقفين العرب، بيروت/ مجلة المستقبل العربي، يوليو العدد (٢).
- ٣٩- حمدي عبد العظيم البنا (١٩٩٦): دور كل من النمو العقلي والسعة العقلية والأساليب المعرفية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في العلوم، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (٣٠).
- ٤٠- حمدي عبد العظيم البنا (٢٠٠٠): فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات العقلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع للتربية العلمية للجميع، القرية الرياضية بالإسماعلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، المجلد الثاني، ٥٦٦-٧٠٥.
- ٤١- خليل أحمد خليل (١٩٨٢) المرأة العربية وقضايا التغيير، بحث اجتماعي في تاريخ القهر، بيروت.
- ٤٢- ديبا نارايان، روبرت تشلمبرز، ميرك شاه و باتي بتيش، أصوات الفقراء، صيحة للتغيير، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر (٢٠٠٢)
- ٤٣- رسمية سعيد حنون (٢٠٠١): دور بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بمشاهدة الأطفال الفلسطينيين في العمر من ٨-١٢ سنة لأحداث انتفاضة الأقصى على شاشة التلفاز في تغيير سلوكهم، دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية المجلد (١١) العدد (٢) إبريل.
- ٤٤- رعد عبودي بطرس (١٩٩٦): أزمة المشاركة السياسية وقضية حقوق الإنسان في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي - مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .
- ٤٥- رفيقة سليم حمود (١٩٩١): أوضاع المرأة والتربية السكانية في البحرين، ورقة مقدمة إلى الحلقة الدراسية حول " التربية السكانية والمرأة العربية " مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، أكتوبر.

- ٤٦- رفيقة سليم حمود (١٩٩٤): دور المرأة في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد (١٤) العدد (٢)، ديسمبر.
- ٤٧- رمزي زكي (١٩٩٧): الاقتصاد السياسي للبطالة، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٢٢٦).
- ٤٨- ريتشارد داي (١٩٨٦): دراسة نفسية لأطفال الميائم والمدارس والحرب في لبنان، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والجامعة الأمريكية في بيروت
- ٤٩- زينب محمود شقير (٢٠٠٢): سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين - نداء من الإبن المعاق - المجلد الأول، ط١.
- ٥٠- سامية حسن الساعاتي (١٩٧٧): اغتراب المرأة في علم الاجتماع المعاصر، (تحليل اجتماعي لمظاهره وأسبابه). المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد (١٤)، العدد (١-٢)
- ٥١- سامية خضر صالح (١٩٩٢): البطالة بين الشباب حديثي التخرج، العوامل، الآثار، العلاج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٢- سعد الدين إبراهيم (١٩٩١): تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين. الكارثة والأمل. عمان منتدى الفكر العربي.
- ٥٣- سعد المغربي (١٩٧٦) الاغتراب في حياة الإنسان. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب بالاشتراك مع الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الكتاب السنوي الثالث.
- ٥٤- سعد عزيز الكنانى (١٩٩٤): الخوف من النجاح وعلاقته بالذكورة - الأنوثة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة بغداد.
- ٥٥- سعيد اسماعيل على (١٩٨٧): الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (١١٣)
- ٥٦- سعيد اسماعيل على (١٩٩٣): نظرات في الفكر التربوي، القاهرة، مركز ابن خلدون، ودار سعاد الصباح
- ٥٧- سعيد اسماعيل على (١٩٩٨): التعليم على ابواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، عالم الكتب.

- ٥٨- سعيد عبد الواحد عبد ربه (٢٠٠١) دراسة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٥٩- سلمى الخضراء الجيوس (١٩٨٧): اغتراب المثقف العربي، المستقبل العربي، العدد (٧).
- ٦٠- سلوى عبد الباقي (١٩٨٥): العزلة الاجتماعية عند المسنين وعلاقتها بالاكتئاب النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد (٩).
- ٦١- سلوى مرتضى (١٩٩١): الثواب والعقاب لطفل ما قبل المرحلة الابتدائية، مجلة الطفل العربي، العدد (٣) السنة (٤٤).
- ٦٢- سمير أحمد حامد (٢٠٠٤): البطالة وعلاقتها باغتراب الشباب الخريجين دراسة ميدانية على عينة من الشباب في المجتمع المصري.
- ٦٣- سهام عبد الحميد (٢٠٠٠): دراسة السلوك الإنطوائي لدى المسنين من الجنسين. المؤتمر الإقليمي العربي الأول لرعاية المسنين، ج ١، جامعة حلوان، ١٥٣ - ١٧٠.
- ٦٤- سيد احمد عثمان (١٩٧٩): صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦٥- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠): صعوبات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية.
- ٦٦- سيد أحمد عثمان (١٩٩٤): الإثراء النفسي، دراسة في الطفولة ونمو الإنسان - القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦٧- السيد خالد مطحنه (١٩٩٤): "دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم علي نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة" رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة طنطا.
- ٦٨- السيد سلامة الخميسي (١٩٨٨): التربية وتحديث الإنسان العربي، القاهرة عالم الكتب.
- ٦٩- سيد صبحي (٢٠٠٠): الشباب وأزمة التعبير "شبابنا آملنا"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٧٠- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلم "تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها" القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٧١- السيد فهمي على (١٩٩٤): العلاقة بين الزحام وبعض متغيرات الشخصية والتوافق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، بالمنوفية.
- ٧٢- شاهر عطية قنديل (١٩٩١): بحوث نفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- ٧٣- شاكِر عطية قنديل (٢٠٠٠): إعاقة التوحد " طبيعتها وخصائصها "، المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة. " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة
- ٧٤- شاكِر عطية قنديل (٢٠٠٠): الإعاقة كظاهرة اجتماعية، المؤتمر السنوي الثاني لكلية التربية بالمنصورة " نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة
- ٧٥- شاكِر عطية قنديل (٢٠٠٠): إعادة البناء المعرفي، محاضرة مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس
- ٧٦- شبل بدران (١٩٩٥): التربية والنظام السياسي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٧٧- شبل بدران (١٩٩٣): كما يكون المجتمع تكون التربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٧٨- صفوت فرج، حصة الناصر (١٩٩٩): العنف ضد المرأة وعلاقته ببعض سمات الشخصية، دراسات نفسية، القاهرة، المجلد التاسع، العدد الثالث
- ٧٩- ضحى عبد الغفار المغازى (١٩٩٣): العنف الأسرى (رؤية سيكولوجية) المؤتمر العلمي السادس، الجزء الأول، كلية الخدمة الاجتماعية، الفيوم - القاهرة.
- ٨٠- ضياء الدين اهر (١٩٨٤): القيم فى العملية التربوية، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي.
- ٨١- طريف شوقى فرج (٢٠٠٠): العنف فى الأسرة المصرية " التقرير الثانى - دراسة نفسية استكشافية " القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجناائية.
- ٨٢- طلعت منصور (١٩٨١): الاغتراب، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.
- ٨٣- عادل السيد محمد سرايه (١٩٩٥): " دراسة التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعة العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى تعليم المفاهيم العلمية ". رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٨٤- عادل العوا (١٩٨٣): أسس الأخلاق الاقتصادية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، المطبعة الجديدة.
- ٨٥- عادل عز الدين الأشول (١٩٩٦): علم النفس النمو، القاهرة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٨٦- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٠): الذاتية: إعاقة التوحد لدى الأطفال، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق

٨٧- عبد الرحمن عيسوى (١٩٩٩): الإرشاد النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (٤٣٢-٤٤٢).

٨٨- عبد الرحيم بخيت (١٩٩٩): الطفل التوحدى (الذاتى - الاجترارى)، القياس والتشخيص الفارق، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس

٨٩- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه ومبادئ تطبيقه، القاهرة دار الفجر.

٩٠- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨): الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه، عالم المعرفة، العدد (٢٣٩): المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.

٩١- عبد السلام عبد الغفار، عادل الأشول، عبد المطلب القريطى، نبيل حافظ (١٩٩٧): مظاهر إساءة معاملة الطفل فى المجتمع المصري، القاهرة، أكاديمية البحث العلمي.

٩٢- عبد العزيز الحمد العزوز (١٩٨٣): ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

٩٣- عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوى (١٩٩٩): تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

٩٤- عبد الله عويدات (١٩٩٥): مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية فى الأردن، دراسات، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ٣٢ (٦).

٩٥- عبد الله عويدات، نزيه حمدى (١٩٨٩): أثر توقعات المعلمين فى ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة أردنية من طلبة الصف الأول الاعدادى مجلة دراسات، المجلد (١٦)، العدد (٦)، الجامعة الأردنية

٩٦- عبد المنان ملا معمور (١٩٩٧) : فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال الذاتويين المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.

٩٧- عبد الناصر عوض احمد (١٩٩٣) ممارسة خدمة الفرد مع حالات العنف الأسرى (دراسة نظرية للعوامل والمظاهر وطرق المواجهة) المؤتمر العلمي السادس، الجزء الأول، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.

٩٨- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤): سيكولوجية الفروق الفردية بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط٢.

- ٩٩- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢): بحوث في علم النفس " دراسات ميدانية/ تجريبية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ١٠٠- عزام ادريس (١٩٧٩): المجتمع العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية
- ١٠١- عزة عبد الكريم مبروك (٢٠٠٣): سوء معاملة كبار السن: الأسباب والنتائج، دراسات نفسية، المجلد (١٣) العدد (٣)، القاهرة.
- ١٠٢- عصام محمد زيدان (٢٠٠١): العلاقة بين البطالة والولاء للوطن والتطرف لدى خريجي الجامعات، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٤٦).
- ١٠٣- علاء الدين كفاقي (٢٠٠١): الإرشاد الأسري للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (كتاب للآباء والمعلمين والأخصائيين)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- ١٠٤- على أسعد وطفة (٢٠٠٢): الديمقراطية التربوية، من ديموقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة، مجلة التربية، قطر.
- ١٠٥- على أسعد وطفة (٢٠٠٠): الأداء الديمقراطي للجامعات العربية، شئون اجتماعية، عدد (١٧) مجلد (٦٨)
- ١٠٦- على أسعد وطفة (١٩٩٨): علم الاجتماع التربوي، الكويت مكتبة الفلاح.
- ١٠٧- على عسكر (١٩٨٧): السلوك التنظيمي في المجال التربوي، الطبعة الأولى، دار العلوم للنشر والتوزيع - الكويت.
- ١٠٨- على عسكر (٢٠٠٣): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- ١٠٩- على عسكر، حسين جامع، محمد الأنصاري (١٩٨٦): مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحترام النفسي، المجلة التربوية، مجلد (٣) العدد (١٠).
- ١١٠- على عسكر، محمد الأنصاري (٢٠٠٤): علم النفس البيئي، البعد النفسي للعلاقة بين البيئة والسلوك، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- ١١١- على عقلية (١٩٩٠): حرية الإبداع في المجتمع العربي، المجلة العربية للثقافة السنة (١٠) العدد (١٨).
- ١١٢- على عقلية (١٩٩٧): الشخصية الثقافية العربية، الهوية والغزو، العدد الأول، السنة الأولى.
- ١١٣- على كمال (١٩٨٨): النفس (أمراضها، انفعالاتها، وعلاجها) الجزء الثاني، الأردن، دار أوسكار.

- ١١٤- على ليلة (٢٠٠٣): الثقافة العربية والشباب "شبابنا آمالنا"، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ١١٥- على مهدي كاظم، سعد عزيز الكنانى (١٩٩٨) الخوف من النجاح، بنيته وقياسه، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٤٨) السنة الثانية عشرة.
- ١١٦- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٠): الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣).
- ١١٧- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦): العمل: منظور سيكولوجي، أعمال المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.
- ١١٨- فادية ديمترى يوسف (١٩٩٦): أثر استخدام كل من الرسوم وأسئلة التحضير علي تحصيل تلاميذ الصف الأول الثانوى ذوى السعات العقلية المختلفة للمفاهيم التصنيفيه في مادة الأحياء، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المؤتمر الرابع، تكنولوجيا التعليم - النظرية والتطبيق، ٩ - ١١ يوليو.
- ١١٩- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٨): أسس السلوك الإنساني "مدخل إلى علم النفس العام" دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض
- ١٢٠- فاطمة أمين أحمد (٢٠٠٢): مقياس العنف الأسرى دراسات فى الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد (٨).
- ١٢١- فاطمة نذر (٢٠٠٠): الحروب واضطراب السلوك عمد الأطفال وكيفية التعامل مع الأزمات، المجلة التربوية، العدد (٥٤)، جامعة قطر.
- ١٢٢- فتحي السيد عبد الرحيم، حليم السعيد بشاى (١٩٨٠): سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت، دار القلم.
- ١٢٣- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي (٢) الطبعة الأولى دار النشر للجامعات - القاهرة.
- ١٢٤- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم "الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي (٤) دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٢٥- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة - الذاكرة - الابتكار) دار النشر للجامعات، القاهرة.

١٢٦- فرانسيس، ت و ناك أندرو: علم النفس البيئي، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة، وجمعة سيد يوسف، الكويت، مجلس النشر العلمي، الطبعة الثانية، ٢٠٠٢.

١٢٧- الفرحاتي السيد محمود (١٩٩٧): دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة

١٢٨- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٢): "فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة المنصورة.

١٢٩- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٤): الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في مواقف الإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٥)

١٣٠- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٥): سيكولوجية العجز المتعلم (نظريات - تطبيقات) القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، "سلسلة علم النفس الإيجابي"، الكتاب الأول.

١٣١- فوقية محمد راضى (٢٠٠٢): أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، العدد (٣٦) يوليو

١٣٢- فيكتور فرانكل (١٩٨٢): الإنسان يبحث عن المعنى، ترجمة طلعت منصور، الكويت، دار القلم.

١٣٣- فيولا الببلاوى (٢٠٠١): الأطفال في الأزمات (نماذج من استراتيجيات إرشاد الأزمات للأطفال) مجلة الطفولة والتنمية، الكويت، العدد الأول.

١٣٤- قاسم حسين (١٩٨٦): الإنسان من هو، بغداد، دار الشؤون الثقافية

١٣٥- كريستين زوية ناري: أن تكون امرأة مثقفة في إفريقيا: استمرارية الأنماط الثقافية، ترجمة ماجدة أباطة، مختارات في العلوم الاجتماعية (أفريقية - عربية) المجلد (١)، أكتوبر ١٩٩٩

١٣٦- كريمة سيد محمود (١٩٨٦): دراسة لأزمة الهوية في المراهقة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة جامعة عين شمس المركزية.

١٣٧- كريمة كريم (١٩٨٨): أثر سياسات الإصلاح الاقتصادي على الأسر محدودة الدخل والأطفال بمصر، ج.م.ع، مطبوعات اليونيسيف.

١٣٨- كمال محمد دسوقي (١٩٧٤): علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية

١٣٩- كوثر إبراهيم رزق (٢٠٠٠): إيمان البانجو لدى طالبات الجامعة دراسة كLINيكية تشخيصية متعمقة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٤٧)، المجلد

(١)

١٤٠- كوثر حسن عسلي (٢٠٠٦): الذاتوي دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

١٤١- لطفي الأسدي (١٩٨٧): ما مشكلة طفلي: كتاب الأولياء الأمور والمدرسين في العجز الخاص عن التعلم مترجم مؤسسة الكويت للتقدم العلمي -

إدارة التأليف والترجمة والنشر

١٤٢- لندال. دافيدوف: مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون (١٩٨٣) القاهرة، دار ماكجرو هل للنشر.

١٤٣- ليلي عبد الوهاب (٢٠٠٠): العنف الأسري، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت.

١٤٤- ليلي كرم الدين (١٩٩٨): تعديل الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة، العدد (٥٥).

١٤٥- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٨): الاغتراب الثقافي والطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، العدد (١٦) المجلد الرابع، لمجلس العربي للطفولة والتنمية.

١٤٦- محمد إبراهيم عيد (١٩٩٧): الاغتراب النفسي، القاهرة، الرسالة الدولية للإعلان.

١٤٧- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٢): الهوية والقلق والإبداع، القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.

١٤٨- محمد أبو عليا (٢٠٠٠): اتجاهات ومناحي لفهم العنف الأسري، الثقافة النفسية، دمشق، العدد (٤١).

١٤٩- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤): علم النفس الاجتماعي المعاصر "مدخل معرفي"، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥٠- محمد السيد علي، ومحرز يوسف (١٩٩٩): فعالية استخدام بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات في التحصيل والقدرة علي حل المشكلات الكيميائية

لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذو الساعات العقلية المختلفه،

الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني

١٥١- محمد العطيوي (١٩٨٨): الإساءة الفعلية والنفسية للطفل. ورقة عمل قدمت لندوة

إساءة معاملة الأطفال في الأردن.

- ١٥٢- محمد جواد رضا (٢٠٠٠): العرب والتربية والمستقبل تربية النكوص، أو تربية الأمل، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.
- ١٥٣- محمد عباس نور الدين (١٩٩٧): الطفل العربي وتكافؤ الفرص التعليمية، مجلة شئون عربية، العدد (٩٠)
- ١٥٤- محمد عبد الستار سالم (٢٠٠٢): "فعالية برنامج علاجي لإضطراب بعض العمليات المعرفية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه، كلية تربية، جامعة المنصورة.
- ١٥٥- محمد عبد الستار سالم (١٩٩٦): أثر تباين توقعات وطموحات الآباء والأبناء على قلق الاختبار والتحصيل الدراسي للأبناء بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة
- ١٥٦- محمد على كامل (١٩٩٧): من هم الاتوتيزم: وكيف ندهم للنضج دار النهضة المصرية.
- ١٥٧- محمد محروس الشناوى، على السيد خضر (١٩٩٠): الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٨).
- ١٥٨- محمد منير مرسى (١٩٩٨): تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة، عالم الكتب.
- ١٥٩- محمد نجيب الصبوة (١٩٩٩): اضطرابات الذاكرة لدى الأطفال "مراجعة نقدية"، دراسات نفسية، مجلد (٩) عدد (١).
- ١٦٠- محمد نجيب الصبوة (٢٠٠٠): النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي وكل من السلوك المنحرف والسلوك الطبيعي (محكاته وعوامل الاستهداف) دراسات نفسية، مجلد (١٠) العدد (٣)
- ١٦١- محمد وجيه الصاوي (١٩٩٤): التربية ومشكلات الشباب، القاهرة، بدون ناشر.
- ١٦٢- محمود الرشدان (٢٠٠٠): الإحباط والهدر التربوي فى التعليم العالي فى الأردن فى كتاب التعليم العالي فى الأردن بين الواقع والطموح، بحوث المؤتمر الذى نظمته جامعة الزرقاء الأهلية ١٦- ١٨ أيار.
- ١٦٣- محمود السيد أبو النيل (١٩٨٧): الذكاء والفقر، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٢) يونيه ١٩٨٧.
- ١٦٤- مديحة محمد العزبى (١٩٩٢): نحو حياة أفضل للمسنين، أهمية الدعم الاجتماعي - العاطفي فى توافق المسنين، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد (٢) إبريل ١٩٩٢.

- ١٦٥- مديحة منصور الدسوقي (٢٠٠١): التوافق الزوجي للمرأة وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية للأبناء، "دراسة في الإرشاد الديني الزوجي"، مجلة كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر، العدد التاسع عشر، الجزء الثاني - القاهرة (٥٨١-٥٩٩).
- ١٦٦- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (٢٠٠٠): نهاية عهد الوظيفة، انحسار قوة العمل العالمية، وبزوغ حقبة ما بعد السوق، الإمارات.
- ١٦٧- مريم حسن اليماني، أحمد عبدالخالق (٢٠٠٤): التميز بين مرضى القلق ومرضى الاكتئاب بواسطة الأعراض الجسمية، دراسات نفسية، المجلد (١٤) العدد (١).
- ١٦٨- مصري حنورة (٢٠٠٥): الاغتراب النفسي في عصر العولمة، مجلة علم النفس العربي المعاصر، القاهرة، العدد (١) أبريل.
- ١٦٩- مصطفى أحمد تركي (١٩٩٣): توافق طالبات الجامعة لأزمة الكويت، دراسات نفسية، القاهرة، مجلد (٣) العدد (٣).
- ١٧٠- مصطفى حجازي (١٩٧٥): الأحداث الجانحون، دراسة نفسانية اجتماعية، دار الحقيقة، بيروت.
- ١٧١- مصطفى حجازي (١٩٨١): المناخ الأسري الاجتماعي وتكافؤ فرص التعليم، مجلة الفكر العربي، معهد الإنماء العربي، العدد (٢٤)، بيروت.
- ١٧٢- مصطفى حجازي (١٩٩٨): التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (ط٧) بيروت، معهد الإنماء العربي.
- ١٧٣- مصطفى حجازي (١٩٩٩): العولمة والتثنية المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (٢).
- ١٧٤- مصطفى حجازي (٢٠٠٠): الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- ١٧٥- معن عبد الباري قاسم (٢٠٠١): العنف الأسري (المنزلي) في اليمن (مدينة عدن) الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة العدد (٣٠).
- ١٧٦- مفيد حمود إبراهيم (١٩٩٩): أزمة التربية في الوطن العربي، عمان، دار جدلاوى.
- ١٧٧- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩١): المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، عدد يوليو.

١٧٨- منى مقصود، فاطمة نذر (١٩٩٣): تأثير الاحتلال العراقي على النمو النفسي الاجتماعي لأطفال الكويت، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٧٩- موسى الهادي (١٩٨٨): السياسة التعليمية في الوطن العربي، بيروت، دار البيان العربي.

١٨٠- موسى جبريل (١٩٩٥): تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقديرات آبائهم وأمهاتهم، دراسات، ٢٢ (٣) الجامعة الأردنية، عمان.

١٨١- ميادة محمد الناطور (١٩٩١): علاقة التنشئة الأسرية والجنس والتحصيل بالاضطرابات السلوكية عند أطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس في منطقة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

١٨٢- ميسون الوحيدي (٢٠٠١): الآثار النفسية للعنف الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين - مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة، العدد الرابع، المجلد الأول

١٨٣- ناهد رمزي (٢٠٠٠): الحرمان من تعليم الفتاة، مجلة هي، رابطة المرأة العربية، القاهرة، سبتمبر ٢٠٠٠.

١٨٤- نجاح السعدى المرسي عرفات (١٩٩٦): " أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس علي أداء طلاب المرحلة الثانوية العامة في حل المشكلات الوراثةية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية، جامعة المنصورة.

١٨٥- نزيه حمدي، نسيم داود (٢٠٠٠): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكنتاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد (٢٧) العدد (١).

١٨٦- الهامى عبد العزيز إمام (٢٠٠٣): الطفل التوحدي (الاولترزم)، مجلة رعاية وتنمية الطفولة، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة.

١٨٧- هشام شرابي (١٩٨٧): البنية البطركية، بحث في المجتمع العربي المعاصر، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

١٨٨- هشام شرابي (١٩٩١): مقدمات لدراسة الخليج العربي، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

- ١٨٩- هناء أحمد غنيمه (٢٠٠٤): العنف الموجه نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدوانى للأبناء لدى عينة من زوجات المدمنين وزوجات غير المدمنين فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٢٣)، جزء أول، يناير ٢٠٠٤.
- ١٩٠- وليد سرحان (١٩٩٧): الإساءة للأطفال: الإيذاء النفسى، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، الإساءة للأطفال، عمان الأردن.
- ١٩١- ياسمين حداد (١٩٩٠): أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات، المجلد (١٧) العدد (٣) الجامعة الأردنية.
- ١٩٢- ياسمين حداد، نائل الأخرس (١٩٩٨): موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (٢٥)
- ١٩٣- يحيى خولة سليمان (٢٠٠٢) الذاتية، إعاقة الذاتوي لدى الأطفال (ط ١) القاهرة
- ١٩٤- يزيد عيسى السورطى (٢٠٠٣): الدور الاغترابي للتربية فى الوطن العربى، المجلة التربوية، المجلد السابع عشر، العدد (٦٧) يونيو ٢٠٠٣
- ١٩٥- يزيد عيسى سورطى (١٩٩٩): التمييز التربوى فى الوطن العربى، المجلة التربوية، عدد (٥٣).
- ١٩٦- يعقوب قبانجى (٢٠٠٤): منظومة القيم العائلية فى الوطن العربى، محاولة نقدية، المستقبل العربى، العدد (٢٠٨) مركز دراسات الوحدة العربية.
- ١٩٧- يوسف بريك (١٩٩٨): ما الابستمولوجيا، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (١٤) العدد (٤).
- ١٩٨- اليونسكو (٢٠٠٠): التربية فى العام العام (٢٠٠٠)، منشورات اليونسكو.
- ١٩٩- اليونسيف (٢٠٠٣): وضع الطفولة والأمومة فى مصر، تحليل على أساس الحقوق، القاهرة، سبتمبر ٢٠٠٣.

ثانياً: مراجع أجنبية :

- 200- Abramson, L. Y & Seligman, M.E.P & Teasdale, Y. D (1978): Learned Helplessness In Humans, Crique And Reformulation, Journal Of Abnormal Psychology V (87) Pp (49-74).
- 201- Abu Nasr, J. Vriesendrop, S., Lorfing, J, & Khalifeh, I (1981). Moral Judgment Of Lebanese Children After The War. Monograph Of The Institute For Women's Studies In The Arab World.

- 202- Ames, C. (1992): Classroom goals, structure and students motivation. Journal of Educational psychology, 84 (2), 261-271.
- 203- Asarnow, J., Carlson, G & Guthrie, D (1987): Coping Strategies. Self Perceptions. Hopelessness And Perceived Family Environments In Depressed And Suicidal Children, Journal Of Consulting And Clinical Psychology, 55 (361-366)
- 204- Autism Asociety of American (1999) Information came came for the Net,<http://www.Autism-soceity-Org>
- 205- Baddeley, A. D & Hitch, G. J. (1994) : Developments in the concept of working memory. Neuropsychological, 8, 485-493.
- 206- Baddeley, A. D. (1986) : Working memory. Oxford: 2nd ed, Oxford University press.
- 207- Baer, J. S. (1994). Effects Of College Residence On Perceived Norms For Alcohol Consumptions: An Examinations Of The First Year In College. Psychology Of Additive Behaviors, 8,43-50.
- 208- Bandura, A. (1977): Self - efficacy. Toward a unifying theory of behavioral chane. Psychological Review. 84, 191-215.
- 209- Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.
- 210- Barnes, G. & Welte, J. (1986): Predictors Of Driving While Intoxicated Among Teenagers. Journal Of Drug Issues, 18,367-384.
- 211- Barnes, G. M. & Farrell, M. P. (1992). Parental Support And Control As Predictors Of Adolescent Drinking, Delinquency, And Related Problem Behaviors. Journal Of Marriage And Family, 54,763-776.
- 212- Baron, R.A (1989): Psychology: The Essential Science Boston & London: Allyn & Bacon
- 213- Baumeister, Roy F.; Leary, Mark R. (1995): the need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497-529
- 214- Beck, A, T. (1976): Cognitive Therapy and The Emotional Disorders, New York. International University Press.

- 215- Beck, K. H. & Lockhart, S. J. (1992): A Model Of Parental Involvement In Adolescent Drinking And Driving. *Journal Of Youth And Adolescence*, 22, 123-138.
- 216- Berkman, L. F., & Syme, S. L. (1979). Social Networks, Host Resistance And Mortality: A Nine-Year Follow-Up Study Of Alameda County Residents. *American Journal Of Epidemiology*, 109, 186-204.
- 217- Bettes, B.A & Walwer, E (1986): Symptoms Associated With Suicidal Behavior In Childhood And Adolescence. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 14 Pp (591-604)
- 218- Betz, N.E & Hackett, G (1981): The Relationship Of Career Related Self-Efficacy Expectations To Perceived Career Options In College Women And Men. *Journal Of Counseling Psychology*, 28 (2) Pp (399-410)
- 219- Billings, A. G., & Moos, R. H. (1984): Coping, Stress, And Social Resources Among Adults With Unipolar Depression. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 46, 877-891.
- 220- Blumenfeld, P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory, *J Of Education Psychology*, V(84) Pp(272-281)
- 221- Boggiano, A. K (1998): Maladaptive Achievement Patterns: A Test Of A Diathesis Stress Analysis Of Helplessness, *J.Of Personality And Social Psychology*, V (74) Pp (1681- 1695)
- 222- Bremner, j.d;crystal, j.h &charney, d.s(1996):neural mechanisms in dissociative amnesia foe childhood abuse: relevance to the current controversy surrounding the "false memory syndrome" *journal psychiat*, 153 (suppl) pp(71-82)
- 223- Brown, S,D, Lent, R, W & Larkin, K.C (1989): Self- Efficacy As A Moderator Of Scholastic Aptitude - Academic Performance Relationships *Journal Of Vocational Behavior*, 35, (2) Pp (64-75).
- 224- Brown, I & Inoye, D. K (1978): Learned Helplessness. Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. *J Of Personality And Social Psycho*, 36, (5) Pp (900- 908)

- 225- Bryan, T. H. (1986) Self - concept and attribution of learning disabled. Learning Disabilities Focus, (1), 82 - 88.
- 226- Bryant, F. B (1989): A Four- Factor Model Of Perceived Control: Avoiding, Coping, Obtaining And Savoring, J. Of Personality. V (57) N (4) Pp (773-796).
- 227- Calabrese, R. (1987). Adolescence: A Growth period Conductive to Alienation. Adolescence, 22 (88), 928-939.
- 228- Calvo, A. (2004): Detection of latent giftedness by means of mental capacity testing. D.A.I, 43, (50), 1827.
- 229- Campbell, j.c & lewandowski, l.a (1997): mental and physical health effects of intimate partner violence on woman and children. anger, aggression and violence, 20, pp(353-374)
- 230- Capel, S; Leask, M & Turner, T (1997): Starting To Teach In The Secondary School, Landon, Routledge
- 231- Case, R. & Globerson, T. (1974): Field dependence and central computing space. Child Development, 45, (3), 772 -778.
- 232- Chandran, S. et al. (1987): The role of cognitive factor in chemistry achievement, Journal of Research in Science Teaching, 24, (2), 145-160.
- 233- Chantal Levesque; Nicola Zuehlke, A; Stanek, Layla R; Ryan, Richard M.(2004) Autonomy and Competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. Journal of Educational Psychology, 96(1), 68-84
- 234- Church, M.A; Elliot, A. J & Galble, S.L (2001): Perceptions Of Classroom Environment, Achievements Goals Achievement Outcomes, Journal Of Educational Psychology. 93 (1) Pp (43- 54)
- 235- Clarck, B (1988): Growing Up Gifted: Developing The Potential Of Children At Home And At School. Colombus Ohio, Merril Publishing Co.
- 236- Cohen, S., & Williamson (1988). Perceived Stress In A Probability Sample Of The United States. In S. Spacapan And S. Oskamp (Eds.), The Social Psychology Of Health. Newbury Park, Ca: Sage. (Read Only Pages 31-37)

- 237- Cole, D., A & Turner, J.E (1993): Models Of Cognitive Mediation And Moderation In Child Depression: Journal Of Abnormal Psychology V(102) N(2) Pp(271-281)
- 238- Commission Of The European Communities (1990). The Perception Of Poverty In Europe. Euro barometer.
- 239- Cooley, E, Beaird, J & Ayres R(1994): Academic Persistence And Attribution Style In Fifth Graders Psychology In The School V(31) April(1994)
- 240- Cooms. P.M (1986): Psychiatric Problems With Child Abuse, A Review, In: J, L, Jacobson, Psychiatric Thomas, Publisher
- 241- Cooper, M. L. (1994). Motivations For Alcohol Use Among Adolescents: Development And Validation Of A Four-Factors Model Psychological Assessment, 6, 117-128.
- 242- Coplin, J. W. & Morgan, S. B. (1988): Learning disabilities multidimensional perspective. Journal of Learning Disabilities, 21, (10), 614 - 622.
- 243- Craig, G, J (1996): Human Development, Prentir Hall, Inc
- 244- Crandall, V.C ;Katkovsky,W&Crandall,V.J(1995):Children Beliefs In Their Own Control Of Eriforcements In Itellectual Academic Achievement Situations. Child Development. 36. 91-106
- 245- Craske, M.L (1988): Learned Helplessness, Self- Worth Motivation and Attribution Retraining For Primary School Children. J.Of Edu. Psy V(58) Pp (152-164)
- 246- Cross, S. E & Markus, H .R (1994): Self- Schemas, Possible Selves, And Competent Performance, J. Of Educ. Psycho V (86) N (3) Pp (423-438).
- 247- Csikszentnihali, Mihaly.(1999) If we are so rich, Why aren't we Happy?. American Psychologist, 54(10), 821-827
- 248- Cuning, A. S. (2003): The direction following task: Assessing mental capacity in the linguistic domain. D.A.I ., 66, (01B), 590.
- 249- Curry, m.a; hassouneh - phillips, d & Johnston - Silverberg, a (2001); abuse of women with disabilities: an ecological mpdel and review .violence against woman, 7(1) pp(60-79)

- 250- Daneman, M. (1987): Reading and working memory. In J. R. Beech & A. M Colley (Eds). Cognitive approaches to reading, New York, Wiley, 57-86.
- 251- David, F (1985): Classroom Control, (London: British Psychological Society And Methuen)
- 252- Day, R.C & Ghandour, M (1984): The Effects Of Television - Mediated Aggression And Real - Life Aggression On The Behavior On Lebanese Children, Journal Of Experimental Child Psychology, 38 Pp(7-18)
- 253- Deci, E. L; Ryan, R. M.(2000) The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268
- 254- Deci, E.L; Marylene Gagne; Leone, D.R; Julian Usunov; Kornazheva, B.P. (2001): Need satisfaction, motivation, and well- being in the work Organizations of a Former Estern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. Journal of Personality and Social Psychology Bulletin, 27(8), 930-942
- 255- Demo, D .H & Parker, K .D (1987): Academic Achievement And Self Esteem Among Black And White College Students, Journal Of Social Psychology, (127) Pp(345- 355).
- 256- Diener, C ., & Dweck, C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness: Ii The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology (39) Pp(940-952).
- 257- Diener, E.L (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychologist, 55(1), 34-43
- 258- Diener, E; Shigehiro Oishi; Lucas, R. E. (2003) Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, 54, 403-425
- 259- Dodds, A; Bailey, P; Pearson, A & Yates, L (1991): Psychological Factors In Acquired Visual Impairment: The Development Of A Scale Of Adjustment, Journal Of Visual Impairment And Blindness, 85 (7) Pp (306- 310).

- 260- Doherty, C. P(1992): Learned Helplessness In Children: A Study Of Depression And Attributional Style, Diss. Abs. Int. 53 (7) Jan.(1993) P(1010).
- 261- Donovan, W. L (1981): Maternal Learned Helplessness And Physiologic Response To Infant Crying: J. Of Pers. And Soc. Psy V (40) N (5) Pp (919-926).
- 262- Dryden, W (1996): Inquiries In Rational Emotive Behavior Therapy, Sage Publications, London, New Delhi
- 263- Duda, J. L& Nicholls,, J.G (1992): Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport, Journal Of Educational Psychology, 39 Pp(290- 299)
- 264- Durant, J. E. (1993): Attributions for achievement outcomes among behavioral sub - grades of children with the learning disabilities. The Journal of Special Education, 127, (3), 306-320.
- 265- Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). Human Helplessness: Theory And Applications. Academic Press: New York.
- 266- Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.
- 267- Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): Asocial-Cognitive Approach To Motivation And Personality: Psychological Review V (95) N (2) Pp (256-273).
- 268- Dweck, C.S (1975): The Role Of Expectations And Attributions In The Alleviation Of Learned Helplessness Journal Of Personality And Social Psychology V (31) Pp (674-685).
- 269- Dweck, C.S (2000):Self - Theories: Their Role In Motivation, Personality And Development, Essayes In Social Psycho, New York
- 270- Eccles, J.S (1987): Gender Roles And Women S Achievement - Related Decisions. Psychology Of Women Quarterly, 11 (3) Pp (135-172)
- 271- Ellis, A (1994): Reason And Emotion In Psychotherapy Revised And Updated: Abirch Lane Press Book, New York.

- 272- Erikson, E. & Walker, L. (1972). Organizational Structure and Student Alienation. Educational Administration Quarter. Iy, 8, (5) 15-22,
- 273- Erikson, E. & Walker, L. (1992). Organizational Structure and Student Alienation. Educational Administration Quarter. Iy, 8, (5) 15-22,
- 274- Evans, w(2004): the environmental of childhood poverty, American psychologst, 59 (2): pp(77-92)
- 275- Famularo, P.J; Renton, R; Kinscherff, C & Barnum, R (1994): Maternal And Child Posttraumatic Stress Disorder In Cases Of Child Maltreatment. Child Abuse And Neglect, 18 (1) Pp (27-36)
- 276- Feagin, J (1972): "Poverty We Still Believe That God Helps Who Help Themselves "Psychology Today, 6 Pp(101-129)
- 277- Feather, R (1982): Unemployment And It S Psychological Correlates: A Study Of Depressive Symptoms, Self - Esteem, Protest And Ethic Values, Attribution Style And A Pathy, Australian, Journal Of Psychology, 30 Pp (309-323) .
- 278- Feather, N.T & Barber, J.G (1983): Depressive Reactions And Unemployment, Journal Of Abnormal Psychology, 92 (2) Pp (185-195).
- 279- Feather, N. T. & Bond, M. J. (1983). Time Structure And Purposeful Activity Among Employed And Unemployed University Graduates. Journal Of Occupational Psychology, 59, 121-144.
- 280- Fergusson, D.M & Lynskey, M.T (1997): Physical Punishment/ Maltreatment During Childhood And Adjustment In Young Adulthood. Child Abuse & Neglect, 21(7) Pp (617-630).
- 281- Fincham, F. D., Hokoda, A. J., & Sanders, R. Jr. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, And Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. Child Development, 60, 138-145.
- 282- Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure: Implications For Education: European Journal O.
- 283- Fromm, e(1961): man for himself, newyork: Rinehart and Winston.

- 284- Furnham, A. (1985). "Just World Beliefs In An Unjust Society: A Cross Cultural Comparison". *European Journal Of Social Psychology*, 15:363-366.
- 285- Garcia, R .Y (1997): Learned Helplessness Or Expectation Value ? A Psychological Model For Describing The Experience Of Different Categories Of Unemployed People? *Journal Adolescence*, 20 (3) Pp (321- 332)
- 286- Gilbert, P. (2000). *Counselling for depression*, London: SAGE, publications, Second Edition.
- 287- Giles, S., J (1994): Family Structure And Corporal Punishment *International Sociological Association*, P (32)
- 288- Greenberg, .I., & Pyszczynski. T. (1985). Compensatory Self-Inflation: A Response To The Threat To Self-Regard Of Public Failure. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 49. 273-280.
- 289- Greenberg, N., S., & Beck, A., (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis: *Journal Of Abnormal Psychology* V(98) N(1) Pp(9-13).
- 290- Grimes, L (1981): learned helplessness and attribution theory: redefining children's learning problems, *learning disability Quarterly*, v (4) n(1) PP(91-100).
- 291- Hackett, G & Betz, N,E (1981): A Self - Efficacy Approach To The Career Development Of Women. *Journal Of Vocational Behavior*, 18 (2) Pp (326-329).
- 292- Hansen, W B; Graham, Jw; Sobel, J L; Shelton, D.R; Flay, B .R & Johnson. C .A (1987): The Consistency Of Peer And Parent Influences On Tobacco, Alcohol, And Marijuana Use Among Young Adolescents, *Journal Of Behavioral Medicine*, 10 Pp, 559-579.
- 293- Harrell, R & Strauss, F (1986): Approaches To Increasing Assertive Behavior And Communication In Blind And Visually Impaired Persons, *Journal Of Visual Impairment And Blindness*, 80 (6) Pp (794- 798)
- 294- Harrington, h.c; Herrera, v.m &stuewig, j (2003): abuse males and abused females in adolescent relationships: risk factor similarity and

- dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of family violence*, 18(6) pp(325-339)
- 295- Hawkins, J .D; Catalano, Rf & Miller, Jy (1992): Risk And Protective Factors For Alcohol And Other Drug Problems In Adolescence And Early Adulthood: Implications For Substance Abuse Prevention. *Psychological*, 112 Pp, 64-105.
- 296- Head, D (1992): Learned Helplessness In Children With Visual Handicaps: A Pilot Study Of Expectations, Persistence And Attributions, *Diss Abst Inter*, P (58) A
- 297- Holliday, A.E. (1997) 106 Ways to better School Community Relation. *The Education Digest*, 62, (5) 14-17
- 298- Horne, S (1999): Domestic Violence In Russia, *America Psychological*, 54 (1) Pp (55-61).
- 299- Hoy, C (1986): Preventing Learned Helplessness: Academic Therapy V(22) N(1) Pp (11-18).
- 300- Hoyle .j(1993): our children: dropouts, push outs an burbouts, people and education, 1(1) pp(26-41)
- 301- Hunt, M. (1996). "The Individual, Society, Or Both? A Comparison Of Black, Latino And White Beliefs About The Causes Of Poverty." *Social Forces*. 75(1):293-332.
- 302- Hyman, G, D & Dweck, C.S & Cain, K (1992): Young Children'S Vulnerability To Self - Blame And Helplessness, *Child Development V* (63) Pp(401-415).
- 303- Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale *Journal Of Abnormal Psychology V*(88) N (6) Pp (681-682) .
- 304- James, romando (1998): the perceived effect of social alienation college student *journal*, 32(2) pp (228-240).
- 305- Jankovicco, I .N (1983): Impaired Performance Criteria And Human Helplessness: Time To Give Up? Paper Presented At The Annual Meeting Of The Western Psychological Association. San Francisco C.A. (1983).

- 306- Janoff Bluman, R & Marshall, G (1982): Mortality, Well Being And Content. A Study Of Apopulation Of Institonalized Aged, Personality And Social Osychology Bulletin, (8), Pp (691-698).
- 307- Jessor, R. (1987). Risky Driving And Adolescent Problem Behavior: An Extension Of Problem Behavior Theory. Alcohol, Drugs, And Driving, 3, 1-12 .
- 308- Johnson, A. H, & El-Banna, H. (1989): Understanding learning difficulties a predictive model. Studies in Higher Education, 14, (2), 159-169.
- 309- Johnson, A. H. (1983): Training the Teacher to be aware of students learning difficulties, In Tmer, P., Hofstein, and Ben - peretz, eds. preservice and inservice traning of science Teachers, Rehovot, Internationals Science Services.
- 310- Johnson, A. H. (1984): New stars for the Teacher to steer by, Journal of Chemical Education, 61, (10), 847 849.
- 311- Johnson, E .H & Greene, A.F (1991): The Relationship Between Suppressed Anger And Psycholsocial Distress In African American Male Adolescents. Journal Of Black Psychology, V(18) Pp (47- 65)
- 312- Johnson H., E., (1989): The Effects Of The Enright Arithmetic Program On The Emotional Deficits Associated With Learned Helplessness. Diss. Abs. Inter V(50) N(1) July (1989) Pp(38)A.
- 313- Johnson, D.S (1981): Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions And Self-Concept, Journal Of Educational Psychology, 73 (2) Pp (174-180).
- 314- Johnson, M. P., (1995): Patriarchate Terrorism And Common Couple Violence: Two Forms Of Violence Against Women, Journal Of Marriage And The Family, May, V. 57, N. 2, Pp. 283-294.
- 315- Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. Journal Of Abnormal Psychology, 86, 75-83.

- 316- Josph, J (1986): Attributions Of Learning Disabled Children, Journal Of Educational Psychology, N(78) (1) Pp(39-64).
- 317- Judy, A.B (1988): Problem-Solving Strategies In Learned Disabled And Normal Boys: Developmental And Instructional Effects. Jou. Of Educ. Psy. V (80) N (2) Pp (184-191).
- 318- Kaffman, M., & Elizur, E. (1984) Children's Bereavement Reactions Following Death Of The Father. Special Issue: Family Psychiatry In The Kibbutz. International Journal Of Family Therapy, 6 (4), 249-283.
- 319- Kaltheen, K (1996): The Effects Of Political Violence On Palestinian Children's Behavior Problems: A Risk Accumulation Model.. Child Development, 67 (1) Pp (33-45)
- 320- Kamins, M & Dweck, C.S (2000): Person Vs Process Praise And Criticism: Implication For Contingent Self Worth And Coping. Developmental Psychology, (5) 87 Pp (45-59)
- 321- Kaplan, L.S & Geoffroy, K.E (1993): Copout Or Burnout ? Counseling Strategies To Reduce Stress In Gifted Students. The School Counselor, March, V(40) Pp(247-252).
- 322- Kaplan, L.S (1995): Self-Esteem Is Not Our National Wonder Drug, The School Counselor May, 42: Pp (341-345).
- 323- Kasser, T; Ryan, R.M. (1996) Further examining the American dream: Well-being correlates of intrinsic and extrinsic goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 281-288
- 324- Kelley, H & Michele, L.C (1980): Attribution Theory And Research: Annual Review Psycho V(31) Pp (457-501) .
- 325- Kennell, J., Klaus, M., Mcgrath, S., Robertson, S., & Hinkley, C. (1991). Continuous Emotional Support During Labor In A Us Hospital. Journal Of The American Medical Association, 265, 2197-2201.
- 326- Kessler, R, Turner, B & Huse, J (1997): Unemployment And Mental Health In Community Sample, Journal Of Health And Social Behavior, 4 Pp (51-59)

- 327- Kessler, R.C., Foster, C., Joseph, J., Ostrow, D., Et Al. (1991). Stressful Life Events And Symptom Onset In Hiv Infection. American Journal Of Psychiatry, 148, 733-738.
- 328- King, L.A; Napa,C.K.(1998) What makes a life good?. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 156-165
- 329- Kirk, S .A., Gallaghr, J. J& Anastasiow, N. J (1997): Education exceptional children, (8th. ed), New York, Mifflin.
- 330- Klein, D& Seligman, M.E.P (1976): Reversal Of Deficits In Learned Helplessness And Depression: J Of Abnormal Psycho V(85) N(1) Pp (11-26)
- 331- Knoop, R (1986): Causes Of Alienation A Mong University Professors, Perceptual & Motor Skills, 63 (2) Pp (677-678)
- 332- Koegel, R .L & Mentis M (1985): Motivation In Childhood Autism: Can Ehey Or Won T They ? Journal Of Child Psychology And Psychiatry And Allied Disciplines, 26 Pp (185-191)
- 333- Koegel, R L; O Dell, M & Unlap, G (1988): Producing Speech Use In Nonverbal Autistic Children By Reinforcing Attempts. Journal Of Autism And Developmental Disorders, 18 Pp (525-538)
- 334- Kozu, J (1999): Domestic Violence In Japan, America Psychological, 54 (1) Pp (50-54)
- 335- Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. Journal Of Human Stress, 6, 27-38.
- 336- Kuhl .J (1985): Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency: Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds). Action Control: From Cognition To Behavior (Pp. 101-128) New York: Springer - Verla
- 337- Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation, Journal Of Personality And Social Psychology V(40) N(2) Pp(155-170).

- 338- Lane, eric .j et al (1999) correlates of social alienation among college students. college student journal, 33(1) pp (7-10)
- 339- Larry, B. (1992): Attribution Styles Of High School Students And High School Dropouts: Diss. Abs. Inter. V (53) N (1) Pp (43) A.
- 340- Laudenslager, M. L. Et Al.(1983)Coping And Immunosupression: Inescapable But Not Escapable Shock Suppresses Lymphocyte Proliferation. Science, 221, 568-570.
- 341- Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory And Research: Past, Present, And Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.
- 342- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, And Coping. New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, 1-21.
- 343- Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic Role Of Social Support In The Link Between Chronic Stress And Psychological Distress. Journal Of Personality And Social Psychology, 61, 899-909.
- 344- Lichet, B. C. & Kistner, J. A. (1985): Causal attributions of learning disabled children: Individual Differences and Psychology, 77, (2), 208-216.
- 345- Lichtheim, G (1968): Alienation In The International Encyclopedia Of Social Science, 1 (7)
- 346- Liu, T.,J & Steele, C.M (1986): Attributional Analysis As Self-Affirmation: Jo. Of Pers. And Soc. Psy.. V(51) N(3) Pp(531-540).
- 347- Loos, M.E & Alexander, P.C (1997): Differential Effects Associated With Self- Reprted Histories Of Abuse And Neglect In College Sample. Journal Of Interpersonal Violence, 123, Pp (183-195).
- 348- Losier G, F & Vallerond, R, J (1997): The Temporal Relationship Between Perceived Competence And Self-Determined Motivation, The Journal Of Social Psychology V(134) N(6) Pp(793-801).
- 349- Lucow, J. P & Crow, E. K & Kohn, J. P. (1985): Leavened helplessness: Perceived effects of ability and effect on academic

- performance among (EH) and (LD / EH) Children. Journal of learning Disabilities, 18, 8.
- 350- Lucow, J. P & Crow, E. K & Kohn, J .P (1985): Learned Helplessness: Perceived Effects Of Ability And Effect On Academic Performance Among (Eh) And (Ld/Eh) Children: J Of Learning Disabilities V(18) (8), 470-474
- 351- Lyons, L & Woodw, P.J (1991): The Efficacy Of Rational Emotive Therapy: A Quantitative Review Of The Outcome Research: Clinical Psycho Review V (11), 357-369
- 352- Macafee, R(1995): Physicians And Domestic Violence: Can We Make A Difference ? Journal Of The American Medical Association, 273 (22) Pp (1790- 1791)
- 353- Maddux, J.E& Meier .L.J (1995): Self- Efficacy And Depressions In: Maddux, J.E (Ed) Self- Efficacy Aadaptation And Adjustment. Plenum Press
- 354- Markus, H (1977): Self - Schemata And Processing Information About The Self. J Of Personality And Social Psycho. V(35) Pp(63-78)
- 355- Mallah-Karen, (1997): Children's Social Information Processing In The Context Of Family Violence (Child Abuses Posttraumatic Stress Disorder), V. 58-98 Of D.A.I, 1997-1999/03, P. 5125.
- 356- Mals, R. (1992): The Validity And Evolution Of A Concept Student Alienation, Adolescence, 22(102) Pp. 731-741.
- 357- Mann, F (1995) How To Achieve And Increase Personal Power: [Http: //Www.Mind -Trek.Com](http://Www.Mind-Trek.Com)
- 358- Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) Pp(229-237).
- 359- Manuck, S., Cohen, S., Rabin, B. S., Muldoon, M F., & Bachen, E. A. (1991). Individual Differences In Cellular Immune Response To Stress. Psychological Science, 2, 111-115.
- 360- Maravita, a (1994):post- traumatic amnesia .irih. dispsicologia, neuro. psychiat, 55 (5) pp (922-938)

- 361- Marcia, J.E (1980): Identity And Adolescence, In, J .E Adelson (Ed) Handbook Of Adolescent Psychology. New York: Wiley
- 362- Marcia, J.E & Toder, N .L (1973): Ego Identity Status And Response To Conformity Pressures In College Woman, Journal Of Personality And Social Psychology, 20 (2)
- 363- Marks, S. B(1998): Under Standing And Preventing Learned Helplessness In Children Who Are Congenitally Deaf-Blind Journal Of Visual Impairment & Blindness V(92) N(3) Pp(200-211).
- 364- Markus, H.& Nurius, P(1986): Possible Selves: American Psychologist V(41) Pp(954-969).
- 365- Marsh, H,W (1991): Failure Of High Ability High School To Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students Ability Levels. American Educational Research Journal V(28) Pp(445-480).
- 366- Martin, H .P (1979): Child Abuse And Child Development Child Abuse And Neglect, 3 (2): Pp (415-421)
- 367- Martin, R & Donald, W.J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Woman: Journal Of Research V(9) N(2) Pp(1067-1072).
- 368- Mau, R (1992): The Validity And Evaluation Of A Concept Student Alienation, Adolescence, 27 (107) Pp (731-741)
- 369- Mc Crone, W.P (1979): Learned Helplessness And Level Of Underachievement Among Deaf Adolescents, Psychology In The School, 16 (3) Pp (430-434)
- 370- Mercer. C. D. (1992): Students with learning disabilities (4th ed), New York, Merrill Macmillan publishing Co.
- 371- Micheal, P; John, C & Richard, H (1986): Disabled Persons, Attitudes Toward Disability,, A Quarterly - Journal - Of - Human Behavior, 23 (2-3) Pp (16-20).
- 372- Midgly, C & Arunkumar, R & Urdan,T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow, There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of. Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).

- 373- Mikluncer, M, Kedem, P & Zilcha- Segal, H(2005): Learned Helplessness Reactance On Cue Utilization Journal Of Research In Personality V(23) Pp(235-247)
- 374- Mikluncer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. Motivation And Emotion, 12,371-384.
- 375- Mikluncer, M. (1988): Freedom Of Choice, Control, And Learned Helplessness. Journal Of Clinical And Social Psychology, 7,203-213.
- 376- Mikluncer, M. (1989): Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolve Problems European Journal Of Personality, 3,181-194.
- 377- Milkulinet, M. (1994): Human learned helplessness: A Coing perception phenomehum press: New York.
- 378- Miller, A (1991): Breaking Down The Wall Of Silience, Translated By: Simon Woaral, Dutton, Penguin, New York .
- 379- Miller, I. W & Norman, N. H. (1979): Learning helplessness in human a review and attribution theory Model psychological Bulletin, 86, 93-119.
- 380- Miller, W.,M. (2001). Using Test Lets To Identify Cognitive Domains Measured By A Kindergarten Diagnostiv Assessment. Eric Document Reproduction Service, (Abstract), Ed456129.
- 381- Miserandino, M (1996): Children Who Do Well In School: Individual Differences In Perceived Competence And Autonomy In Above Average Children, Journal Of Educational Psychology, 88(2) Pp(203- 214)
- 382- Moneta, G & Csikszentmihali, M (1996): The Effect Of Perceived Challenges And Skills On The Quality Of Subjective Experience, Jo. Of. Personality V(64) N(2) Pp(275-290).
- 383- Mongrain, M (1998): Parental Representations And Support - Seeking Behaviors To Dependency And Self - Criticism, Journal Of Personality, V(66) Pp (151- 172).

- 384- Moshman. D & Glover, J. A & Bruning, R. H. (1987): Developmental psychology a Total Approach, Canada, Little Brown & Co (Canada) Limited.
- 385- Mullen, p,e(2003): invited commentaty on: abusive experience and psychiatric morbidity in woman primary care attenders. british journal of psychiatry, 183(4) pp(340-341)
- 386- Muuss, R .(1988): Theories Of Adolescence. New York: Random House.
- 387- Myers, D.G (1988): Social Psychology The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco
- 388- Myers, D.G.(2000) The funds, frinds and faith of happy people. American Psychologist, 55(1), 56-67
- 389- Nathawat, S.S, Singh, R & Singh, B (1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style The Journal Of Social Psychology V(137) N(1) Pp(55-62).
- 390- Nation, J.R & Massad, P(1978): Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. Jo. Of Experimental Psychology: General V(107) N(4) Pp(436-451).
- 391- Newsom, J. T., Knapp, J. E., & Schulz, R. (1996). Longitudinal Analysis Of Specific Domains Of Internal Control And Depressive Symptoms In Patients With Recurrent Cancer. Health Psychology, 15, 323-331.
- 392- Niaz, M. (1989): The relation between M- demand algorithms and problem solving a Neo - piagetion analysis. journal of Chemical Education, 6, (5), 422-424.
- 393- Nichols, J.D & Steffy, B.E(1999): An Evaluation Of Success In An Alternative Learning Programme: Motivational Impact Versus Completion Rate, Educational Review V(51) N(3) Pp(207-219).
- 394- Nichols, J.D & Utesch, W(1998): An Alternative Learning Program: Effects On Student Motivation And Self-Esteem: The Journal Of Educational Research V(91) N(5) Pp(272-278).
- 395- Nolen-Hoeksema, S (2005): Sex Differences In Depression Stanford: Stanford University Press.

- 396- Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman, M. E.,P., (1986): Learned Helplessness In Children: A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style: Journal Of Personality And Social Psychology, 51 (4) Pp (435-442).
- 397- Nurius, p.s; macy, r.j; bhuyan, r ;holt, v.l ;kernic, m .a & rivara, f.p (2003): contextualization depression and physical functioning in battered woman: adding vulnerability and resources to the analysis. journal of interpersonal violence, 18(12) pp(1411-1431)
- 398- Oates, R.K (1996): The Spectrum Of Child Abuse Assessment, Treatment And Prevention .New York: Brunner / Mazel, Inc.
- 399- Olinger, L.J.Kuiper, N.A &Shaw, B.F .(1987): Dysfunctional Attitudes And Stress Full Life Events: An Interactive Model Of Depression, Cognitive Therapy And Research V(11) N(1) Pp(25-40).
- 400- Orbach, I,& Hados, 2 (1982): The Elimination Of Learned Helplessness Deficits As A Function Of Induced Self Esteem, Journal Of Research In Personality (16) No (4) Pp (511-523)
- 401- Ormrod, J, .E, (1998): Educational Psychology, Developing Learners, Second Edition, Upper Saddle River, New Jersey Columbus Obio .
- 402- Osterling, J & Dawson: G (1994) Early Recognition of Children with Autism, A Study Birthday Home Video Types, J. of Autism and Development Disorders (, 24, (3) P. 246: 57) .
- 403- Page, E.M; Kitchin - Becker, S., Solovan, D .,Golec, T &Harbert, D.L (1992): Interpersonal Violence: A Priority Issue For Health Education, Journal Of Health Education, 23 (5) Pp (286- 292)
- 404- Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings Review Of Educational Research V(66) N(4) Pp(543-578).
- 405- Pappo,M(1983): Fear Of Success: The Construction And Validation Of Measuring Instrument. Journal Of Personal Assessment. 47 (1) Pp(36-47)

- 406- Parker, D & Brody, J (1982): Risk Factors For Alcoholism & Alcohol Abuse Among Employed Men & Woman 0 A Review Of Research Issues Research Monograph. New York: Roland
- 407- Parker, g & lee, c(2002): violence and abuse: an assessment of mid aged Australian women s experience. austerlian osycholigist, 37(2) pp(142-148)
- 408- Pascual Leone, J. (1970): A mathematical modle for the transition role in piaget's developmental stage. Acta psychologica, 32, 301 345.
- 409- Pearl, R. & Bryan, T. H, & Donahue, M. (1980): Learning disabled children's attributions for success and failure. Learning disability Quarterly, 3, (1), 3 90.
- 410- Perry, R.P (1999): Teaching For Success: Assisting Helpless Students In Their Academic Development: Education Canada V (39) N(1) Pp(16-19).
- 411- Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. New York. Oxford University Presses.
- 412- Peterson, C., & Villanova, P., (1988): An Expanded Attributional Style Questiannaire: Journal Of Abnormal Psychology, 97 (1) Pp(87-89).
- 413- Peterson, C., Semmel, A., Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire Cognitive Therapy And Research V(6) N(3) Pp(187-299).
- 414- Pett, S (1984): Unemployment And Suicidal Behavior: A Review Of The Literature Of Social Science Abd Medicinw, New York, Basic Books,
- 415- Phillips, D.A (1987): Socialization Of Perceived Academic Competence Among Highly Competent Children, Child Development, 58, Pp)1308- 1320)
- 416- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25,92-104.

- 417- Pittman, T.S & Pittman, N.L (1980): Deprivation Of Control And The Attribution Process: J. Of Pers. And Soc. Psy. (39) Pp(377-389).
- 418- Polk, K (1984). The New Marginal youth Crime and Delinquency, 30 (3), 462 480.
- 419- Polloway, E .A & Smith, J .D (1983): Changes In Mild Mental Retardation: Population Programs And Perspective. Exceptrional Children, 50 (2) Pp (149-159)
- 420- Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, Educational Gerontology V (8) N (5) Pp (7 - 18) Sep - Oct, 1982 .
- 421- Ramas, M .L (1991): Perceived Gender And Drive Foe Success, Journal Of Psychology (24), 1, Pp(59-64)
- 422- Ramirez, A. M., Craig, T. K. J., Watson, J. P., Et Al. (1989). Stress And Relapse Of Breast Cancer. British Journal Of Medicine, 298, 291-293.
- 423- Rehm, L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)
- 424- Reiff,H.B& Gerber .P (1990): Cognitive Correlates Of Social Reception In Students Wit Learning Disabilities Journal Of Learning Disability V (23) N (4)
- 425- Revans, R .W (1982): The Origins And Growth Of Action Learning, Bramley, Chartwellbart .
- 426- Ris, M., Woods, D & Donald, J(1983): Learned Helplessness And "Fear Of Success" In College Women. A Journal Of Research V(9) N(10) Pp(1067-1072).
- 427- Rizley, R., (1978): Depression And Distortion In The Attribution Of Causality: Journal Of Abnormal Psychology.
- 428- Rodney, c.a&mandzuk,d(1994): the alienation of undergraduate education students: acase study of a Canadian university, journal of education for teaching, 20 (2) pp(179-193).
- 429- Roeser, R .,W; Midgley, C &Urdan, T.,C (1996): Perceptions Of The School Psychological Environment And Early Adolescents Psychological And Behavioral Functioning In School: The

- Mediating Role Of Goals And Belonging, Journal Of Educational Psychology, 88, (3) Pp (408-422)
- 430- Roth, S. (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. Journal Of Personality V(48) Pp(103-133)
- 431- Roueche, J .E & Mink, O .G (1982): Overcoming Learned Helplessness In Community College Students, Jou Of Developmental & Remedial Education: V (5) N (3) Pp (2-5) Spr 1982 .
- 432- Ryan, R. & Grinisk, W. (1986): Origins And Pawns In The Classroom: Self-Report And Projective Assessments Of Individual Differences In Children's Perceptions. Journal Of Personality And Soc. Psycho, 50., Pp (350-358)
- 433- Ryan, R. M; Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55 (1), 68-78
- 434- Ryan, R. M; Deci, E. L. (2000) The darker and Brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. Psychological Inquiry, 11(4), 319-338
- 435- Ryan, R.M; Deci, E.L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67
- 436- Sarason, I.G, Sarason, B.R., Keefe, D, E, Hayes, B.F & Shearin, F.N(1986) Cognitive Inter Ference: Situational Determinants And Trait Like Characteristics, Journal Of Personality And Social Psy. V(51) N(2) Pp(215-226).
- 437- Schmit, M. J., Amel, E. L., & Ryan, A. M. (1993(. Self-Reported Assertive Job-Seeking Behaviors Of Minimally Educated Job Hunters. Personnel Psychology, 46, 105-124.
- 438- Schmitz, B, & Skinner, E (1993): Perceived Control, Effort And Academic Performance: Interindividual Intraindividual And Multivariate Time- Series Analyses: Journal Of Personality And Social Psychology V (64) N(6) Pp(1010-1028) .
- 439- Schmuck, Peter; Kasser, T; Ryan, R. M.(2000) Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in

- German and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50(2), 225-241
- 440- Schotte, D.E & Clum, G.A (1982): Suicide Ideation In A College Population: A Test Of A Model. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 50 Pp (690-696).
- 441- Schotte, d.e & clum, c.a (1987): problem solving skills in suicidal psychiatric patients, *journal of counselling and clinical psychology*, 55 (2) pp(49-54)
- 442- Schrow G & Aplin, B(1998): Teacher Preferences For Mastery- Oriented Students, *V(91) N(4) Pp(215-220)*.
- 443- Schulz, R., (1976). Effects Of Control And Predictability On The Physical And Psychological Well-Being Of The Institutionalized Aged. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 1976, 33, 563-573.
- 444- Schunk, D.H (1996): Goal And Self -Evaluative Influences During Children S Cognitive Skill Learning, *American Educational Research V (33) Pp(359-382)*.
- 445- Schunk, D.H & Rice, J.M (1993):Strategy Fading And Progress Feedback: Effects On Self - Efficacy And Comprehension Among Students Receiving Remedial Services, *Jou Of Special Education V (27) pp (257-267)*
- 446- Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And School Learning. *Psychology In The Schools*. 22, 208-223.
- 447- Scott, C.G &Murray, G.C(1996): Student Self-Esteem And The School System: Perceptions And Implications *The Journal Of Educational Research May, June, V(89) N(5) Pp(286-293)*.
- 448- Seifert, T.L (1995): Characteristics Of Ego And Task- Oriented Students: A Comparison Of Two Method Ologies: *Br. J. Of Edu. Psy. V(65) Pp(125-138)*.
- 449- Seligman, M. E. (1998) : *Learned Optimism*, New York, Pocket books .
- 450- Seligman, M., E., P, (1975): *Helplessness: On Depression Developments, And Death*. San Francisco: Freeman.
- 451- Seligman, M., E., P, (2000): *Helplessness: On Depression Developments, And Death*. San Francisco: Freeman.

- 452- Seligman, M.E.P & Schulman, P (1986): Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents, Journal Of Personality And Social Psychology, 50 Pp(832-838)
- 453- Seligman, M.E; Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An Introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14
- 454- Seybold, D:(1993): Investigating Stress Associated With Mobility Training Through Consumer Discussion Groups Journal Of- Visual-Impairment And Blindness V(87) N(4) Pp(111-112).
- 455- Sheldon, Kennon M.; Elliot, Andrew J. (1999) Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of personality & social psychology, 76(3), 482-497
- 456- Sheldon, Kennon M.; Ryan, R; Reis, Harry T. (1996) What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. Personality & Social psychology Bulletin, 22 (12), 1270-1279
- 457- Sher, K.J, Wood, M.D & Wood, P.K & Raskin, G(1996): Alcohol outcome Expectancies And Alcoholism: A Latent Variable Cross-Lagged Panel Study, J .Of. Abnormal Psychology V (105) N(4) Pp(561-574).
- 458- Sisk, D (1987): Creative Teaching Of The Gifted. New York, Mc Graw Hill
- 459- Skaalvik, E.M (1993): Ego -Involvement And Self - Protection Among Slow Learners: Four Case Studies Scandinavian J Of Educational Research, V (37) Pp (305- 315).
- 460- Skaalvik, E.M (1997): Self - Enhancing And Self - Defeating Ego Orientations: Relations With Task And Avoidance Orientation Achievement, Self - Perceptions And Anxiety. J Of Education Psychology, V (89) Pp (71- 81) .
- 461- Skinner, E.A (2003): The Origins Of Young Children's Perceived Control: Mother Contingent And Sensitive Behavioral Development V (9) Pp (359-382).

- 462- Sklar, L. S., & Anisman, H. (1981). Stress And Cancer. *Psychological Bulletin*, 89, 369-406.
- 463- Smith, P. R (1997): Effects Of Emotional And Physical Abuse On Self Esteem, Trust, And Intimacy (Emotional Abuse, Woman Survivors) *Dai B, P: (4727)*, Jan
- 464- Smith, R. C. (1983) : Learning disabilities. The information of learners, tasks and setting. Boston: Little Brown Co.
- 465- Smith, T., W., & Houston, B., K., & Zurawsk, R., M., (1984): Irrational Beliefs And The Arousal Of Emotional Distress: *Journal Of Counseling Psychology* V(31) N(2) Pp(190-201).
- 466- Sonja, Lyubomirsky. (2001) Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249
- 467- Soraci, S.A(1986): Differential Attention Functioning In Learned - Helpless And Mastery- Oriented Children Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Association (94th Washington .D. C, Aug 22-26, 1986).
- 468- Sowu, C.J(1992): Understanding Clients Perceptions Of Stress *Journal Of Counseling And Development* V(71) N(2) Pp(179-183).
- 469- Spencer, R; Daniel, H; Van Dusen, P & Margaret, C (1997): Response Patterns Of Children With Visual Impairments On Measures Of Internalized Self Responsibility, Amphitheater School District, Dep Of Psychology, Tucson, Usa, Fal, 29 (3) Pp (121-127)
- 470- Spiegel, D., Bloom J., Et Al. (1989). Effect Of Psychosocial Treatment On Survival Of Patients With Metastatic Breast Cancer. *Lancet*, 2, 888-891.
- 471- Spodek, B., "Poverty, Education, And The Young Child", 183-188, In Frost, J. L., And Hawkes, G. R., (Eds.), *The Disadvantaged Child*, Op. Cit. P. 183.
- 472- Stacy, B& Singer, M (1985). "The Perception Of Poverty And Wealth Among Teenager." *Journal Of Adolescence*, 8:231-241.

- 473- Steel, Piers; Ones, Deniz S.(2002) Personality and Happiness: A national-level analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 767-781
- 474- Stenberg, J (1999): *Cognitive Psychology*, New York, Harcoyrt Brace College Publishers
- 475- Stepik, D & Gralinsk, H (1996): Children's Theories Of Intelligence And School Performance *Journal Of Educational Psychology* V (88) Pp (397- 407)
- 476- Stepik, D (1998): *Motivation To Learn*, Library Of Congress Catalog Card, U. S. A
- 477- Stone, A. A., Kennedy-Moore, E., & Neale, J. M. Association Between Daily Coping And End-Of-Day Mood. *Health Psychology*, 14, 341-349.
- 478- Strong, C & Shaver, J (1991): *Modifying Attitudes Toward Persons With Hearing Impairments: A Comprehensive Review Of The Research* American Annals Of The Seaf, 136 (3) Pp (252-260) .
- 479- Sund, R.B (1976): *Piaget For Educators: A Multimedia Program*, Charles, E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio .
- 480- Sunson, E(1982): *An Empirical Analysis Of Fortune Defnition Of Learning Disabilities With Elementary Students* Diss. Abr. Int, 43, 4: 1087
- 481- Swanson, H. L. (1987) : Information processing theory and learning disabilities: An overview. *Journal of (L. D)*, 20, (1), 3 17.
- 482- Swanson, H. L. (1988) : Comments counter comments and new thoughts. *Journal of learning Disabilities*, 21, (5), 289 298.
- 483- Sweeney, s., p.,& Anderson, k., & bailey, s(1999): *ATRibutional style in depression: a meta- analysis: journal of personality and social psychology* V(50) PP(974-991).
- 484- Sweeten h, J (1996): *can children with Autism Strategies for change*, Garden ress. New. York.
- 485- Tapp, J & David, B (1977): *Alienation And Education A Model For Empirical Studis*, *Journal Of Educational Research*, 17 (2) Pp (104- 109)

- 486- Taylor, S. (1983). Adjustment To Threatening Events: A Theory Of Cognitive Adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- 487- Taylor, S. E. (1979). Hospital Patient Behavior: Reactance, Helplessness Or Control? *Journal Of Social Issues*, 35, 156-184. Read Pages 156-174.
- 488- Tennen, H., (1982): A Review Of Cognitive Mediators In Learned Helplessness: *Journal Of Personality* V (50) Pp (226-241).
- 489- Terr, L. C. (1983). Chowchilla Revisited: The Effects Of Psychic Trauma Four Years After A School-Bus Kidnapping. *American Journal Of Psychiatry*, 140, 1543-1550.
- 490- Thomson, William C & Wendt, J. C (1995): contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers, *journal of educational research*, 88(5) pp (269-275)
- 491- Thomson, William Cass (1993): the contribution of school climate and hardiness to the level of alienation experienced by student teachers, unpublished doctoral dissertation, university of Houston
- 492- Thomson, N., (2000): Children Of Battered Women: Family Dynamics And Their Effect On Behavioral Profiles, *Dissertations Or Theses Undetermined* (040) U.S. California, P. 69.
- 493- Thomson, T (1993): Characteristics Of Self- Worth Protection In Achievement Behavior: *British J. Of Edu. Psy.*, V(63) Pp(469-488).
- 494- Tiggemann, M., & Winefield, A., H., & Winefield H., R., & Goldney,
- 495- Timio, M. Verdecchia, P., Venanzi, S. Gentili, S. Ronconi, M., Francucci, B. Montanari, M., & Bichisao, E. (1988). Age And Blood Pressure Changes: A 20- Year Follow-Up Study In Nuns In A Secluded Order. *Hypertension*, 12, 457-461.
- 496- Travis, J.E (1995): alienation from learning. *journal for just and caring education*, 1 (4) pp(434-449)
- 497- Tuma, E (1998): Poverty And Inequality Of Earnings In The Arab World: Ts There A Way Out. Paper Presented At The International

- Conference On Earnings Inequality, Unemployment And Poverty In The Middle East And North, Jebeil. Lebanon
- 498- Turrisi, R & Wiersma, K (1999): Examination Of Judgments Of Drunkness, Being Drinking And Drunk Driving Tendencies In Teens With And Without A Family History Of Alcohol Abuse, *Alcoholism: Clinical And Experimental Research*, 23 Pp (1-8)
- 499- Valery Chirkov; Ryan, R.M; Youngmee Kim; Ulas Kaplan.(2003) Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and psychology*, 84(1), 97-110
- 500- Vandelle, J.A & Cohens, N (2003): Male Hanor And Female Fidelity: Impliit Cultural Scripts That Perpetuate Demestic Violence, *Journal Of Personality And Social Psychology* 84 (5) Pp 997-1010)
- 501- Varia, R, Abiding, R.R &Dass, P (1996): Perceptions Of Abuse: Effects On Adult Psychological And Social Adjustment. *Child Abuse & Neglect*, 15 Pp(223-238)
- 502- Vispoel, W .P & Austin, J, R (1993): Constructive Response To Failure In Music: The Role Of Attribution Feedback And Classroom Goal Structive, *Brit. J Of Ed Psy* (63)
- 503- Voyce, J .A(1996): An Investigation Of The Relationship Among Attributional Predatory Of Coping With Real Life Events By Chemically Dependent In Patients, *Diss. Abs. Inter V* (57) N(8) P(3407) A,1997
- 504- Walker .E (1984): *The Battered Women Syndrome*, Springer New York: Springer Publishing Co.
- 505- Walker .E (1999): *Psychology And Domestic Violence Around The World*, *America Psychological*, 54 (1) Pp (12-29)
- 506- Wallach,L .B (1991) *Helping Children Cope With The Consequences Of Violence: Paper Presented At The Annual Meeting Of The National Association For The Education Of Young Children (U.S.A.) Nov,199*

- 507- Wanberg, C, R (1997): Antecedents And Outcomes Of Coping Behaviors Among Unemployed And Reemploy Individuals J, Of. Applied Psyche V (82) N (5) Pp (731-744)
- 508- Wanberg, C., R; Watt, J .,D & Rumsey, D.,J (1997): Individuals Without Lobs: An Empirical Study Of Jop Seeking Behavior And Reemployment, Journal Of Applied Psychology, 81 (1) Pp (76-87)
- 509- Webb, W (1993): Cognitive Behavior Therapy With Children Of Alcoholics, The School Counselor, V(40) Pp(120-127).
- 510- Weiner, B. (1992) : Human motivation: Metaphors, Theories and research. U.S.A library of Congress Cataloging in publication data.
- 511- Weiner, B (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidelberg. London.
- 512- Weiner, B(1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)
- 513- Weiss, J .R (1981): Learned Helplessness In Black And White Children Identified By Their Schools As Retarded And Nonretarded, Applied Research In Mental Retardation, (6) Pp(152-168)
- 514- Whisman, M .A (1995): Mediators And Moderators Of Change In Cognitive Therapy Of Depression, Psychological V(11) N(2) Pp.(248-265).
- 515- White, J (1992): A Few Good Woman Breaking The Barriers To Top Management, New Jersey. Prentice Hall .
- 516- William, L.W(1990): Learning To Solve A Problem: A Micro Analysis Of The Solution Strategies Of Children With Learning Disabilities. Io. Of Learning Disabilities V(23), N(3) Pp(164-120)
- 517- Williams, M .V & Williams, B (1992); The Relationship Of Locus Of Control And Learned Helplessness In Special Education Students, Journal Of Special Education, 16 (1) Pp(1-12)
- 518- Wilson. K (1992): Levels Of Learned Helplessness In Abused Woman, Woman &Therapy, V(13) (4) Pp (53-67)

- 519- Windle, M & Windle, R.C(1996): Coping Strategies, Drinking Motives, And Stress Full Life Events Among Middle Adolescents: Associations With Emotional And Behavioral Problems And With Academic Functioning, J. Of Abnormal Psy V(105) N(4) Pp(551-560).
- 520- Winefield, A,H, & Fay, P,M, (1982): Effects Of An Institutional Environment On Responses To Uncontrollable Outcome, Motivation And Emotion V(6) Pp(103-112).
- 521- Witkowski, T(1997): Performance Level In Situation Of Helplessness Threat And Group Affiliation: Egotistic Mechanisms In Helplessness Deficits:The Journal Of Social Psy V(13) N(2) Pp(229-234)
- 522- Woolfolk, A.E(1998): Educational Psychology (U.S.A.) Library Of Congress Cataloging - In - Publication Data .
- 523- Zimmerman, B. J (1995): Self 0 Efficacy And Educational Development. In A, Bandura (Ed), Self Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York: Cambridge University Press .

العجز المتعلم

سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية

هذا الكتاب

ما العجز المتعلم؟ ما فلسفته؟ كيف نشأ؟ ما مظاهره؟ هل يرتبط بالظواهر المجتمعية والاجتماعية؟ وفي ضوء ذلك يستعرض الفصل الأول من هذا الكتاب بدايات العجز المتعلم والتعريف بالمفهوم ومراحل تطوره وكيفية إدراكه من قبل الأفراد.

ويقدم الفصل الثانى قضايا وصفية لمعطيات تربوية تعد عاملاً محورياً فى تكوين العجز المتعلم مثل (العجز فى المدرسة والكلية ، وعلاقة العجز بالإعاقة ، وإعاقة التوحد ، وصعوبات التعلم ، وتقدير الذات) وغيرها من القضايا التربوية التى تهىئ الأطفال والتلاميذ والأفراد عمومًا إلى إدراك العجز المتعلم.

ويقدم الفصل الثالث والأخير من الكتاب قضايا وسياقات العجز المتعلم الاجتماعية ، وهى قضايا وسياقات لها علاقة بتعلم العجز ، وهى على الرغم من كونها اجتماعية أى تأتى من خلال علاقة الفرد بالمجتمع ، إلا أنها تؤثر على الفرد أينما يوجد فى المدرسة ، فى العمل ، فى المنزل ، فى السياسة ، .. إلخ .

والله ولى التو

د. الفرحات

Bibliotheca Alexandrina



0749705

ISBN 977-05-2618-5



9

7 8 9 7 7 0 5 2 6 1 8 7

مكتبة الأنجلو المصرية

THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP



The World of Words & Thoughts

www.anglo-egyptian.com